JOELMA DE OLIVEIRA LINO

A FORMAÇÃO DO LEITOR EM ÂMBITO ESCOLAR: ANÁLISE E RECEPÇÃO DE CONTOS DE MARINA COLASANTI

ASSIS

2021

JOELMA DE OLIVEIRA LINO

A FORMAÇÃO DO LEITOR EM ÂMBITO ESCOLAR: ANÁLISE E RECEPÇÃO DE CONTOS DE MARINA COLASANTI

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, para obtenção do título de Mestra em Letras junto ao Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS. (Área de concentração: Linguagens e Letramento; Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino)

Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira.

Assis

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

L758f

Lino, Joelma de Oliveira
A formação do leitor em âmbito escolar: análise e recepção de contos de Marina Colasanti / Joelma de Oliveira Lino. Assis, 2021.
123 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Literatura infantojuvenil brasileira. 2. Leitores - Reação crítica. 3. Colasanti, Marina, 1937-. 4. Contos brasileiros. 5. Estética da recepção. I. Título.

CDD 372.4

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A FORMAÇÃO DO LEITOR EM ÂMBITO ESCOLAR: ANÁLISE E RECEPÇÃO DE CONTOS DE MARINA COLASANTI

AUTORA: JOELMA DE OLIVEIRA LINO

ORIENTADORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. SILVANA AUGUSTA BARBOSA CARRIJO (Participação Virtual)
Unidade Acadêmica de Letras e Linguística / UFG/Catalão

Assis, 13 de janeiro de 2021

Ao meu irmão Agnaldo, por acreditar em mim sempre! E à minha mãe, que já se foi, mas continua sendo minha maior força e inspiração na vida.

AGRADECIMENTOS

Ao término dessa dissertação encontro-me grata frente a muitas pessoas que ao longo dessa pesquisa se colocaram como meus interlocutores e que, direta ou indiretamente, colaboraram para o andamento do trabalho.

Primeiramente agradeço à Deus por iluminar o meu caminho durante a realização desta pesquisa.

Agradeço, com especial admiração, à prezada Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira pela orientação repleta de conhecimento, sabedoria, paciência, carinho e amizade.

Às professoras Dras. Kelly Cristiane Henschel Pobbe Carvalho e Silvana Augusta Barbosa Carrijo Silva que compuseram a banca de qualificação, pelos pertinentes apontamentos que ajudaram no norteamento desta pesquisa.

Um agradecimento especial aos meus queridos alunos, pela disposição, dedicação e carinho durante a realização desta pesquisa. Foram receptivos comigo que em dado momento os solicitei como participantes dessa pesquisa. A eles meu apreço.

Aos queridos amigos e professores do ProfLetras - Unesp/Assis, pela amizade e aprendizagem e pela torcida aos meus projetos profissionais.

À Direção, professores e funcionários da EMEIF Profª Maria Amélia de Castro Burali, pela parceria e o apoio dados no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu amado irmão, José Agnaldo Gomes, por me incentivar a ir em busca de novos saberes.

Aos meus queridos familiares, que caminharam comigo neste período tão importante da minha formação acadêmica e profissional.

LINO, Joelma de Oliveira. **A formação do leitor em âmbito escolar: análise e recepção de contos de Marina Colasanti.** Assis, 2021. 124p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada pelas inquietações que os desafios da prática em sala de aula do Ensino Fundamental I deflagaram. Os questionamentos suscitaram a reflexão sobre a formação do leitor estético ou crítico. O problema da pesquisa que direcionou a investigação foi a seguinte questão: como favorecer a formação desse leitor (ECO, 2003) em âmbito escolar? Diante de tal questionamento, o presente estudo foi norteado pelo objetivo de formar leitores críticos, por meio da recepção dos contos que compõem a obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti. À vista disso, apresentamos uma proposta de recepção da obra colasantiana, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, pautada no Método Recepcional preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993). Construímos a hipótese de que esse Método (BORDINI; AGUIAR, 1993) favorece a formação do leitor crítico. A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996 e 1999), este trabalho analisa os dez contos que constituem a obra de Colasanti (2006), visando a refletir sobre a comunicabilidade que essas narrativas estabelecem com seu leitor implícito de maneira a favorecer a formação do leitor crítico e a ampliação de seu horizonte de expectativas. Os contos colasantianos tratam de temas como: a busca pela própria identidade, o conceito de felicidade, a solidão, o consumismo exacerbado, entre outros, por meio de uma linguagem com sonoridade poética dotada de valor estético e discurso emancipatório. Por serem ambientados em lugares imaginários como castelos, bosques e reinos distantes, possuírem viés crítico e dialogarem com os contos de fadas, possuem apelo para cativar o jovem leitor em formação e levá-lo à reflexão sobre as relações humanas em sociedade.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. Formação do leitor. Conto. Estética da Recepção. Marina Colasanti.

LINO, Joelma de Oliveira. **The formation of the reader in the school environment: analysis and reception of tales by Marina Colasanti.** Assis, 2021. 124p. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters – PROFLETRAS) – São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages.

ABSTRACT

This research was motivated by concerns that the challenges of classroom practice in Elementary School sparked. The questions prompted the reflection on the formation of the aesthetic or critical reader. The research problem that directed this investigation was this question: how to further this reader formation (ECO, 2003) in the school? In the face of this questioning, this study was guided by the objective of to form critical readers by the reception of the Tales that are in the book *Uma ideia toda azul* (2006), of Marina Colasanti. In this view, we presented a porpoise of a reception for the Colasanti's productions with the 5º grade for the Elementary School, supported by Receptional Method recommended by Vera Teixeira de Aguiar and Maria da Glória Bordini (1993). We build the hypothesis that this Method (BORDINI; AGUIAR, 1993) further the critical reader formation. Starting of the theoretical assumptions by the Aesthetics of Reception (JAUSS, 1994) and the Efect (ISER, 1996, 1999), this research analyses the ten Tales that constitute the Colasanti's book (2006), aiming to reflect by the communicability that this narratives set up with its implicit reader so further the critical reader formation and the enlargement of its horizons of expectations. The Tales colasantinos treat by a themes like: the search for one's own identity, the concept of happiness, loneliness, exacerbated consumerism, among others, by a language with poetic sound endowed with aesthetic value and emancipatory speech. Because this Tales are set in an imaginary places, like castles, forests and distant kingdoms, they have a critical bias and they dialogue with fairy tales, they appeal to captivate the young reader in formation and they lead him to reflect on human relations in society.

Keywords: Children and youth's literature. Reader formation. Tale. Aesthetic of Reception. Marina Colasanti.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise da obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti 69
Quadro 2 - *Quem o influenciou a gostar de ler?* 88
Quadro 3 - *Você visita a sala de leitura? e Você tem livros em casa?* 89
Quadro 4 - *Quando você lê um romance gosta de final feliz ou aberto?* 93
Quadro 5 - *Qual foi o último livro que leu e de qual autor?* 95
Quadro 6 - *Qual livro ficou na sua memória?* 95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro "Cinderela", de Ramon Scheidemantel 100
Figura 2 - Capa do Livro "A Bela Adormecida", de Ramon Scheidemantel 100
Figura 3 - Capa do Livro "Rapunzel", de Ramon Scheidemantel 100
Figura 4 - Capa do livro "Uma ideia toda azul", de Marina Colasanti 102
Figura 5 - Quarta capa do livro "Uma ideia toda azul", de Marina Colasanti 103
Figura 6 - Abertura do conto "Por duas asas de veludo" 103
Figura 7 - Parte inicial do conto "Por duas asas de veludo" 104
Figura 8 - Ilustração do conto "Por duas asas de veludo" 104
Figura 9 - Parte final do conto "Por duas asas de veludo" 104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR 22
1. LEITURA POR QUE OU PARA QUÊ? 22
1.1 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA 28
1.2 A LITERATURA INFANTIL: BREVE RECORTE 32
1.3 MARINA COLASANTI E SUA PRODUÇÃO LITERÁRIA 38
1.4 FORTUNA CRÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO DE MARINA COLASANTI 42

CAPÍTULO II – ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO EFEITO 49
2. OUTRA RELAÇÃO ENTRE LEITOR E OBRA 49
2.1 O EFEITO NA LEITURA 58
2.2 MÉTODO RECEPCIONAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS 62
2.3 *UMA IDEIA TODA AZUL*: UM OLHAR SOBRE SEUS CONTOS 68

CAPÍTULO III – PROPOSTA DE RECEPÇÃO 84
3. DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS 84
3.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA 98

CONSIDERAÇÕES FINAIS 108

REFERÊNCIAS 113

ANEXOS 119

INTRODUÇÃO

Os desafios são muitos quando se decide iniciar uma empreitada, em que se deve articular a vida no trabalho, na pesquisa acadêmica e na família. A batida do tempo nem sempre coincide com as exigências da esfera pública e privada. Entretanto, as motivações que me levaram a assumir a produção de um mestrado profissional superam as limitações temporais por se ancorarem na realização de um projeto de vida que une trabalho e academia. Meu histórico profissional teve início em 2008 e inclui escolas públicas das cidades de Assis, Cândido Mota, Santa Cruz da Boa Vista, São José das Laranjeiras e Maracaí, todas localizadas no Estado de São Paulo.

Em Assis, atualmente, tenho vínculo de servidora pública municipal, exercendo meu ofício como professora no Ensino Fundamental I. Minha formação acadêmica iniciou-se em 2003, com o curso de Letras, pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis. Uma segunda graduação em Pedagogia ocorreu em 2012 e a especialização em Arte e Musicalidade em 2014, ambas pela Faculdade dos Pinhais/PR.

O desejo de realização do Mestrado surgiu a partir da minha vida profissional, pois percebi a necessidade de aprofundar meus conhecimentos teóricos na área de literatura a fim de contribuir com as reflexões acerca de formação do leitor literário no ambiente escolar. Esse desejo foi ganhando contornos mais definidos a partir da interlocução com meu irmão, que me apontava aspectos qualitativos na realização de uma pós-graduação *stricto sensu* por entender que a academia se configura como um espaço de diálogo pertinente para as inquietações profissionais quando transformadas em objeto de pesquisa com vistas às possibilidades de intervenção: “Isso não significa instrumentalizar o conhecimento numa perspectiva funcionalista, mas colocar o conhecimento a serviço da vida”, dizia ele.

Desde os primeiros anos em sala de aula, o que se intensificou com o passar dos anos, observei como os alunos mostravam-se pouco interessados na leitura, por vezes alegando “chatice” nas atividades que a envolviam. Interessava-me ouvi-los sobre as razões dessa posição. Seria a atividade de leitura em si? Os livros eleitos para leitura? O gênero literário proposto? Minha didática na condução da atividade?

Curiosamente, as respostas seguiam certo padrão: “muitas páginas”, “história chata” (sem mesmo ler o conteúdo), “até já sei como vai ser o final da história”, “preguiça”, “dá sono”. Diante de tais protestos procurava alternativas para estimular o

gosto e o prazer pela leitura, desde atividades em pequenos grupos para posterior discussão até a leitura silenciosa. Mas pouco avançava na vontade de ler dos alunos por iniciativa própria, por vezes liam apenas o que a professora pediu.

Suponho que esse deve ser um problema com que se deparam muitos professores e professoras. Com explicações diferentes, também notei que alguns alunos do ensino superior, no meu período de graduação, ofereciam certa resistência à leitura, programada pelo curso, alegando "cansaço", "trabalho", "tempo". Líamos mais no passado do que atualmente? Alguma questão geracional? Ou seriam outros modos de leitura vinculados às tecnologias?

Nesse momento em que vivemos o confinamento em decorrência da COVID-19, a tecnologia parece nos tirar do isolamento ao mesmo tempo em que transforma as relações humanas mediadas pela máquina. De todo modo o avanço tecnológico não subtraiu o ato da leitura, um passeio pelo intervalo da escola e veremos os alunos avidamente na tela dos seus celulares, seja teclando ou lendo mensagens.

Não seria a mensagem uma forma de leitura (não me refiro à literatura)? Se os meios de produção capitalista, apoiados pelos meios de produção tecnológica "forjam" tipos de leitores/destinatários de determinados conteúdos, pode também a Educação, sob outra perspectiva, sem tipificações, "formar" leitores, mesmo estando no interior do modo de produção capitalista?

Nesse caso, concebemos a Educação estruturada, assim como orienta Theodor Adorno em um instigante debate realizado com Hellmut Becker e publicado no Brasil com o título *Educação e Emancipação*, não em maniqueísmos, mas nas suas contradições que contemplam ao mesmo tempo: adaptação e resistência, manutenção e transformação social, competição e solidariedade, tutela e emancipação (ADORNO, 1995, p.144). O mesmo autor, sobre a Educação já alertava nos anos de 1960, "[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente" (1995, p.155). Nessa obra, Adorno apresenta a Educação como dispositivo contra a barbárie, razão pela qual dedica um capítulo intitulado *Educação após Auschwitz.* Segundo o autor: "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, 1995, p. 119).

Seguindo essa lógica sobre o papel da educação em oposição à barbárie, mas sem comparar as barbáries, pois estas não são comparáveis, entendemos residir na educação a possibilidade de uma consciência crítica sobre, por exemplo, o feminicídio, o etnocídio e o racismo estrutural na sociedade brasileira. Dados estatísticos que

poderiam aqui ser apresentados sobre a violência de gênero já estariam defasados antes mesmo da impressão desta dissertação. Desde a sua origem, na história nacional está subjacente uma história de violência étnico-racial, muitas vezes silenciada.

A consciência crítica não é um pressuposto exclusivo da educação, mas a importância da educação não deve ser minimizada como lugar de transformações. Na educação, deve-se também almejar que esse horizonte ampliado de expectativa contemple a dignidade humana, em outros termos, a resistência à barbárie. Servimo-nos, como pano de fundo nas nossas reflexões, da advertência de Adorno sobre o papel da educação para emancipação, para resistência, para a consciência crítica.

Sem abrir mão da provocação de Adorno, esta dissertação apresentaria os resultados de um trabalho voltado à formação do leitor crítico, por meio da recepção de contos de Marina Colasanti que compõem seu livro *Uma ideia toda azul* (2006)[1], com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, da EMEIF Profª Maria Amélia de Castro Burali, da cidade de Assis/SP. Entretanto, no percurso desta pesquisa uma pandemia mundial (COVID-19) causou a suspensão das aulas presenciais e a adesão de aulas remotas (assíncronas, não realizadas em tempo real), na rede municipal de ensino.

Para efeito de registro trago alguns aspectos desse período de pandemia (COVID-19) e suas determinações protocolares de medidas de segurança de saúde pública. Faço breve relato ancorado em fontes institucionais de Ministérios e Secretarias do poder público. Em 11 de março de 2020, O Ministério da Saúde pública no Diário Oficial da União a Portaria nº 356, com medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19)[2]. No que concerne ao isolamento encontram-se:

> Art. 3º A medida de isolamento objetiva a separação de pessoas sintomáticas ou assintomáticas, em investigação clínica e laboratorial, de maneira a evitar a propagação da infecção e transmissão local.
>
> § 1º A medida de isolamento somente poderá ser determinada por prescrição médica ou por recomendação do agente de vigilância epidemiológica, por um prazo máximo de 14 (quatorze) dias, podendo se estender por até igual período, conforme resultado laboratorial que comprove o risco de transmissão.
> § 2º A medida de isolamento prescrita por ato médico deverá ser efetuada, preferencialmente, em domicílio, podendo ser feito em hospitais públicos ou

[1] A obra *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, foi publicada pela primeira vez em 1979, entretanto para a análise dos contos, bem como na elaboração da proposta de intervenção em sala de aula, utilizamos a sua 23ª edição, publicada em 2006.

[2] Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 15 set. 2020.

> privados, conforme recomendação médica, a depender do estado clínico do paciente.
>
> § 3º Não será indicada medida de isolamento quando o diagnóstico laboratorial for negativo para o SARSCOV-2.

À medida que o COVID-19 ganha proporções alarmantes de contágio, o isolamento começa a configurar uma nova realidade na vida social, pública e privada.

Em 17 de março por meio da Portaria nº 343, com posteriores ajustes e acréscimos, o Ministério da Educação (MEC) manifesta-se sobre a substituição das aulas presenciais pelas aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Seguida em 18 de março, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas devido às ações preventivas à propagação da COVID-19. E se pronuncia em relação ao Ensino Fundamental I, período escolar em que se desenvolve a pesquisa que embasa esta dissertação:

> Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo se encontram em fase de alfabetização, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica. [3]

O texto oficial segue sugestões sobre atividades que possam ser realizadas de maneira *on-line* para esse momento de formação dos alunos do Ensino Fundamental I, porém sem que as atividades sejam sincrônicas. Em Assis, a Resolução SME Nº05/2020, publicada no site da Secretaria Municipal, dispõe sobre orientações para reelaboração do calendário escolar, levando em conta o Decreto Municipal 8.108, de 23 de março de 2020, que suspendeu as aulas no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Assis, devido às indicações de prevenção do contágio pelo Coronavírus (Covid-19). Considerou-se, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/1996 e suas alterações, especificamente: o artigo 23, parágrafo 2ª, o qual dispõe que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei; o artigo 32, § 4º, da LDB afirma

[3] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 15 set. 2020.

que o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.[4]

Como recurso de continuidade da pesquisa que sustenta esta dissertação, ante a imprevisibilidade do retorno presencial e a utilização dos novos meios de acesso ao ensino mediado pela tecnologia entre professora/alunos, elaboramos uma proposta de recepção do conto *Por duas asas de veludo* (2006, p.19-22) presente na obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti, voltada para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, visando à formação do leitor crítico e à ampliação do seu horizonte de expectativas. Esta proposta está pautada no Método Recepcional preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993). Construímos a hipótese de que esse Método (BORDINI; AGUIAR, 1993) favorece a formação do leitor crítico. No caso, como nosso público são as crianças, elas são atingidas em suas sensibilidades.

Justifica-se a escolha da obra de Colasanti (2006) para a proposta de trabalho, pois é dotada de valor estético e reconhecida pelas premiações *Grande Prêmio da Crítica* (1979), concedida pela *Associação Paulista de Críticos de Artes* (APCA) e *O Melhor para o Jovem* (1979), pela *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil* (FNLIJ). Os contos que compõem a obra, ambientados em lugares imaginários como castelos, bosques e reinos distantes, possuem apelo junto ao jovem leitor, pela dialogia que estabelecem com os contos de fadas. Além disso, pelo tratamento crítico, convocam esse leitor à reflexão sobre seu entorno social e as relações humanas que se estabelecem em sociedade. A linguagem desses contos, com sonoridade poética, narra histórias repletas de aspectos simbólicos[5].

Nesta dissertação, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996 e 1999), analisamos os dez contos que compõem a obra colasantiana *Uma ideia toda azul* (2006), visando a refletir sobre a comunicabilidade que essas narrativas estabelecem com seu leitor implícito, de maneira a favorecer a formação do leitor crítico e a ampliação de seu horizonte de expectativas.

Antes de apresentar a Escola, local de trabalho da pesquisadora e espaço que gerou os questionamentos sobre a formação do leitor crítico, apresentamos breves dados sobre o município de Assis. A cidade se localiza a oeste da capital do Estado, distante 434 km da capital São Paulo. O Relatório de Programas e Ações do Ministério da

---

[4] Disponível em: <http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/legislacao/3762614052020155530.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

[5] Sinopse da obra, ver em: <https://globaleditora.com.br/catalogos/livro/?id=2119>. Acesso em: 13 maio 2020.

Cidadania do Município de Assis apresentado no *site* oficial da prefeitura e vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social nos fornece dados demográficos sobre a cidade de Assis que nos ajudam na localização não só geográfica, mas social da cidade. O censo de 2019, apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contabiliza uma população estimada em 104.386 habitantes, dos quais se configuram, desse total, 4% moradores de zonas rurais e 96% moradores da zona urbana[6].

Ainda segundo o *site*, até abril de 2020 foram 2.438 famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família com benefício médio mensal de R$ 148,14 por família. Aqui mencionamos esse dado por ser o Bolsa Família um programa de transferência direta de renda direcionado às famílias em condição de pobreza de modo a amenizar a situação de vulnerabilidade. O valor médio recebido é relativamente baixo, mas proporciona um efeito de alívio imediato como complementação de renda e nos casos de extrema pobreza ele torna-se o único subsídio para a aquisição de alimentos e permanência na escola, por exemplo. Esse programa é vinculado à Saúde e Educação, área de minha atuação profissional. Como veremos a seguir, a escola onde leciono localiza-se numa área de vulnerabilidade social e com alunos nessa situação. O repasse do Bolsa Família se dá através do dispositivo público da Assistência Social, o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS.

A EMEIF Profª Maria Amélia de Castro Burali atende alunos do Ensino Fundamental I e situa-se na zona periférica da cidade. Durante o ano de 2019, pelos levantamentos da população estudada junto à direção, conforme o Plano Gestor, os alunos da escola residem em "bairros com vulnerabilidades sociais". O critério de escolha da terminologia nessa identificação geográfica decorre do seu uso para o alcance das Políticas Públicas de Saúde e Educação. As Políticas Sociais previstas na Constituição Brasileira de 1988, em especial as do Capítulo II – Dos Direitos Sociais[7], tem como norteador, no nosso entender, responder às questões de vulnerabilidade como resultado de um processo de injustiças. Por meio de questionários (vide Anexo I), foi possível verificar que os alunos possuem entre 10 e 11 anos e se identificam, conforme depoimentos em sala de aula, como pré-adolescentes. Essa pesquisa assume, então, a concepção de pré-adolescente por ser a maneira pela qual os alunos se identificaram nos

[6] Disponível em: <https://www.assis.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2020.
[7] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

depoimentos e já incorporada nas suas falas cotidianas. Entretanto, para efeito de aplicação dos direitos voltados à criança e adolescente, o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente[8] – aprovado em 1990, concebe como sujeito de direitos criança de zero até 12 anos incompletos e adolescente de 12 até 18 anos de idade. O documento em questão, ECA, para efeitos legais e sociais não concebe a categoria pré-adolescente.

Com a aplicação do questionário, detectamos se os alunos possuíam livros em suas casas; o nível de escolaridade de seus pais; e suas preferências de leitura. Os resultados podem ser vistos no Capítulo III "Reflexões sobre as respostas ao questionário aplicado remotamente", desta pesquisa. Os questionamentos aos alunos foram realizados por meio de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), fundamentada na perspectiva etnográfica (ANDRÉ, 2012).

Com o levantamento dos dados coletados, estabelecemos uma comparação com os resultados sobre leitura apontados na 4ª Edição da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil** (FAILLA, 2016). Foi possível verificar que um trabalho com a formação do leitor estético pode ser desenvolvido no 5º ano, pois os alunos quando motivados conseguem superar seus conceitos prévios sobre leitura. Acreditamos, conforme Jauss, que há uma função social na leitura, a qual "[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social". (1994, p.50). Conforme Wolfgang Iser (1979, p.111), pela leitura, o leitor adquire o "[...] senso de discernimento", para tanto, precisa abstrair-se de suas próprias atitudes, somente assim consegue ganhar distância necessária para o julgamento de seu próprio modo de orientação.

Neste texto, entendemos por leitor crítico ou estético aquele que realiza analogias entre obras, ou seja, percebe que elas dialogam entre si (ECO, 2003). Segundo Eco, esse leitor percebe a "piscadela do texto", a remissão, a citação intertextual presente no jogo ficcional (2003, p.212). Para Gomes (2008, p.116), "o conceito de leitor estético, que se preocupa com o como um texto foi construído, pode ser usado como uma metodologia de leitura que privilegia o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega". De acordo com Eco, é "[...] inútil esconder que não o autor, mas o texto privilegia o leitor intertextual em relação ao ingênuo" (2003, p.212). O reconhecimento da intertextualidade é um convite à inclusão,

[8] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

pois transforma gradativamente "[...] o leitor ingênuo em um leitor que começa a perceber o perfume de tantos outros textos que precederam aquele que está lendo" (ECO, 2003, p.218).

Justamente, para que os jovens leitores possam perceber esse diálogo que se estabelece entre os textos, almejamos com a proposta de recepção, contribuir para a construção de sua *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009), ou seja, de um lastro de leituras que componha sua memória e que esta possa ser acionada a cada nova leitura. Esperamos, assim, que durante a leitura em sala de aula ou fora dela, os alunos tenham capacidade para ir além dos significados do texto literário, relacionando-o às suas heranças culturais.

Esta dissertação em sua organização estrutura-se em quatro capítulos dentre os quais se desdobram itens (subcapítulos) que aqui apresento em síntese como recurso de contextualização do que segue.

O primeiro capítulo intitulado "Literatura infantil e formação do leitor" abarca reflexões e problematizações sobre a formação do leitor numa perspectiva institucionalizada. Formar o leitor implica um sujeito destinatário dessa referida formação numa situação e espaço institucionalmente definido: a sala de aula de uma escola e de diretrizes escolares. Daí decorrem algumas problematizações realizadas nesse capítulo ao contemplar a formação do leitor num espaço formal da educação. Por essa razão também se inclui a educação e a leitura no bojo das reflexões desse capítulo, motivo pelo qual se intitula o item 1 "Leitura por que ou para quê". Contempla ainda esse item o ato da leitura como possibilidade de abertura e acesso ao mundo e reconhecimento da alteridade, o reconhecimento do outro.

O item 1.1 "Reflexões sobre a pesquisa" apresenta, como meio de contextualizar o processo e as escolhas dessa pesquisa, a diferenciação entre mestrado acadêmico e mestrado profissional. Nesse item incluo de maneira sucinta o Método Recepcional e suas etapas, das autoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), como balizamento da proposta de recepção, visando ao desenvolvimento das habilidades do leitor com vistas à consciência crítica e ampliação do horizonte de expectativas. O Método Recepcional pauta-se, como apresentado no referido capítulo, nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, difundidos por Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996; 1999). O Método Recepcional recebe aprofundamento no capítulo II, item 2.2 "Método Recepcional: questões teóricas e práticas".

Na busca de criar uma narrativa fluida para a pesquisa, apresentamos o item 1.2 “A literatura infantil: um breve recorte”. Nele, sem esgotar suas fontes históricas, fizemos uma escolha de contar a história da literatura infantil, privilegiando vários estudos como os das autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2005) e dos autores Leonardo Arroyo (2011) e Gregorin Filho (2011). Assim, deparamo-nos com as concepções sobre a infância a partir do século XVII que diferem substancialmente do que concebemos a infância na modernidade, especialmente, nos dias atuais.

Em 1.3 “Marina Colasanti e sua produção literária”, apresentamos um breve percurso biográfico da autora, bem como sua produção literária. Em seguida, “Fortuna crítica sobre a produção de Marina Colasanti” refere-se à crítica voltada aos estudos que tomam como objeto a obra *Uma ideia toda azul* (1979), de acordo com levantamento realizado no banco de teses e dissertações da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES)[9].

No segundo capítulo, “Estética da Recepção e do Efeito”, o conteúdo desenvolvido traz o constructo teórico desenvolvido Hans Robert Jauss (1994). Discorremos no item 2 “Outra relação entre leitor e obra” sobre a base fundamental da nova metodologia do referido autor com suas sete teses apresentadas nas suas aulas no ano de 1967 na Universidade de Constança na Alemanha. O que segue, em 2.1 “O efeito da leitura”, é o desdobramento do item anterior por contemplar a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser (1996), que ressalta o papel do leitor no processo de leitura, priorizando a interação entre o leitor e a obra.

Em “Método Recepcional: questões teóricas e práticas” adentramos de maneira mais detida no método formulado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993). Esse item é norteado pela pesquisa das referidas autoras realizada na década de 1980, junto ao Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica – CPL/PUCRS, resultando na obra *Literatura: a formação do leitor – Alternativas metodológicas*, cuja primeira edição foi publicada em 1988. Nele consta o método que utilizamos na elaboração das atividades de leitura, descritas na proposta de recepção. No quarto item, “*Uma ideia toda azul*: um olhar sobre seus contos”, apresentamos a análise dos dez contos que compõem a obra *Uma ideia toda azul* (2006), a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999).

---

[9] Pesquisa realizada em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 01 ag. 2020.

No terceiro capítulo, “Proposta de recepção”, trazemos os dados levantados pelo questionário aplicado no contexto pandêmico, com questões referentes aos hábitos de leitura dos alunos e de suas experiências com gêneros textuais diversos, de maneira a determinar o horizonte de expectativas dos alunos. Em seguida, apresentamos uma proposta de intervenção em sala de aula, com o aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), visando à recepção da obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti, com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I. Para tanto utilizamos o Método Recepcional, das estudiosas Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), para o desenvolvimento das atividades de leitura.

Por fim, tecemos nossas considerações finais, retomando de forma reflexiva o percurso desta pesquisa, tendo em vista a formação de leitores críticos, por meio da obra de Marina Colasanti (2006).

CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

1. LEITURA POR QUE OU PARA QUÊ?

Ao formular o título "Leitura por que ou para quê?" não pretendemos com isso enquadrar a leitura numa perspectiva utilitarista e correr o risco de compreendê-la numa forma objetificada com intencionalidades alheias ao leitor. Por outro lado, a leitura do que se lê não se descola das condições socioculturais e econômicas que a produziu, por essa razão, em tese, seria possível pensar que a formação de leitores deve levar em conta os múltiplos fatores que potencializam ou não a leitura, e seus desdobramentos, por exemplo, o próprio acesso ao material da leitura e o tipo de material disponibilizado.

A formação de leitores, na condição escolar, segue certos pressupostos que orientam os professores na relação com seus alunos, no nosso caso, do Ensino Fundamental, no intuito de potencializar o ato da leitura e ao mesmo tempo formar um determinado tipo de leitor. Aqui já nos deparamos com uma questão de saída: É possível falar de "um tipo de leitor" ou ainda "que tipo de leitor queremos"? Essas questões poderiam ser respondidas burocraticamente tendo em vista o "tipo de material" trabalhado com os alunos indicado pelas instâncias competentes e oficiais de ensino. Mas não nos satisfazemos com respostas burocráticas, buscamos, no mínimo, problematizações sobre as questões que se colocam no nosso cotidiano de trabalho, tendo como recorte a leitura e o material didático.

Adorno problematiza a questão ao perguntar "educação para quê?" (ADORNO, 1995, p.139). Mesmo correndo o risco de certa transposição forçada poderíamos reformular a pergunta: Leitura para quê? Para onde a leitura pode ou deve conduzir? A resposta, ainda que como proposição reflexiva, poderia ser a mesma dada pelo sociólogo e filósofo frankfurtiano sobre a educação: "[...] para a emancipação" (ADORNO, 1995, p.169).

Assim como Adorno (1995) concebe, em certa medida, a educação como possibilidade de emancipação, poderíamos também considerar a leitura como uma forma de emancipação. Em especial, se consideramos um gênero literário cativante para o jovem leitor, como os contos pautados pelo fantástico e pela crítica sobre uma determinada forma de realidade, convencionada como natural. Parafraseando o mencionado autor podemos afirmar que "[...] aquilo que existe nessa forma não precisa existir dessa forma" (ADORNO, 1995, p. 178). Novamente, somos convocados para

levar em conta a formação histórica da realidade que nos circunda e da qual fazemos parte. Temos consciência de que muitos dos fenômenos sócio-históricos têm uma origem que pode adquirir formações estruturais passíveis de serem transformadas. Isso nos permite detectar os mecanismos ideológicos de uma sociedade de classes na qual a desigualdade, por exemplo, é apresentada como um fenômeno natural através das estruturas de dominação e opressão. Todavia, a desigualdade, como realidade social, pode e deve ser transformada.

Essa perspectiva abre-se para uma infinidade de possibilidades do real e uma nova compreensão da realidade. A linguagem, a escrita e a leitura, nessa perspectiva, podem ser concebidas como um empreendimento coletivo que não espelha o mundo numa dimensão mimética (de imitação), ela assume, assim, em nosso entender, um impacto performático sobre a realidade social. Nesse sentido, de acordo com Gomes:

> [...] a realidade social pode ser compreendida como um canteiro de obras em construção e, portanto, trabalha com escolhas, não arbitrárias, mas circunstanciais e justificadas, que procuram levar em conta a historicidade, a contextualidade e a provisoriedade que configuram múltiplas realidades sociais (2005, p. 56).

Adentrar na leitura não significa obter verdades e realidades como fatos independentes e autônomos, mas ver seu processo de construção num "[...] fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, está aberta a novas propostas e ao fazer junto" (GAGNEBIN, 1987, p.11).

A leitura acontece através de ressignificações e novos sentidos construídos, a partir de uma gama de múltiplas possibilidades que não necessariamente constam no texto, mas que são provocadas por ele. Conforme Antonio Candido:

> [...] a literatura faculta um olhar desautomatizado, conecta o mundo exterior com o interior e potencializa a percepção de nós mesmos e do universo que nos cerca. Cumpre a função social de desenvolvimento do homem, porque pode formulá-lo, além de permitir-lhe a reflexão diante de ações de seus pares, o entendimento de sentimentos, a compreensão de relações sociais (*apud* LUIZ; FERREIRA; FEBA, 2019, p.139).

Ao contrário, portanto, do que comumente se afirma, que a leitura nos subtrai do mundo, entendemos que por ela somos realocados nele. Essa conectividade entre o interno e o externo do *eu* leitor não conduz ao isolamento, ela promove uma interlocução com o outro. Discutindo os trabalhos de Bakhtin, Barros afirma sobre essa potente dialogia: "A relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá

sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto". (BARROS, 2001, p.31). Desse modo, a interação entre interlocutores é atravessada por "enunciados" com multiplicidade de vozes, conferindo ao discurso facetas tantas.

Em sua tese de doutoramento, Eliane Ap. G. R. Ferreira (2009) analisa o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: externo (relação entre alunos e professora) no âmbito da interação verbal; e o interno (narrador, personagem e leitor implícito), no âmbito do texto, das vozes que falam e polemizam no texto. Segundo a autora, embora:

> Aparentemente distintos, os dois aspectos complementam-se, pois a interação verbal no espaço do texto exige do leitor empírico (o aluno) identificação com "outra voz" diversa da sua. Nesta identificação, há a valorização do papel do "outro", pois sem ele não há sentido (FERREIRA, 2009, p.58).

O *eu* e o *outro* conjugam uma forma de interação que recusa a cisão eu/mundo, eu/outro. Também Paulo Freire (1987) ao enfatizar a "dialogicidade" coloca no centro de suas reflexões a palavra no processo de interação entre o *eu* e o *outro* e sua potência na ação transformadora do mundo. Segundo o autor, "Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*" (FREIRE, 1987, p.78 – destaques do autor).

Essas reflexões colocam em movimento ações que promovem relações humanas na base da reciprocidade e despertam para transformações, intencionais ou não, no mundo. Entendemos que a leitura também cumpre múltiplas funções de distração, lazer, entretenimento. Mas ao analisar a partir do leitor e sua conectividade com o outro e com o mundo, podemos hipotetizar que a leitura/literatura cumpre um poderoso aspecto político e social de transformações nas micro relações de poder cotidiano atravessadas, por exemplo, pelas questões de gênero, orientação sexual, étnico/racial. Aqui cabe salientar o atravessamento das ideologias de dominação apresentadas por Thompson (2011). O autor mira nas relações cotidianas:

> Para a maioria das pessoas, as relações de poder e dominação que as atingem mais diretamente são caracterizadas pelos contextos sociais dentro dos quais elas vivem suas vidas cotidianas: a casa, o local de trabalho, a sala de aula, os companheiros (THOMPSON, 2011, p.18).

Sobre esse aspecto, a sala de aula não se restringe à mera destinação de conteúdo, mas que o conteúdo seja também e sobretudo disparador de reflexões e

debates em torno das questões que colaboram para a manutenção das formas de dominação, ou seja, sobre a realidade que precisa ser transformada, a isso chamamos de leitura crítica da realidade.

Em outra direção, atualmente, há um movimento em vias de se tornar Lei denominado como "Escola sem Partido" que inclui "[...] entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa"[10] (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

No contexto escolar, onde reflexões sobre as relações humanas, o outro, o mundo, a palavra e suas transformações são realizadas, adentramo-nos invariavelmente num embate político e não em discussões partidárias. Ao discutir o conceito de política, que é a que nos interessa aqui, Torres (2007) oferece uma concepção que norteia a questão:

> Por conseguinte, a política, apesar de ser iniciada pela espontaneidade humana, surge como relação, ela existe entre homens, em outras palavras, não é da essência do homem, considerado isoladamente, ser um "animal político" como pensava Aristóteles, mas por viver num mundo plural, a presença, o olhar do "outro", é uma marca indelével do fenômeno humano, só podendo ser "apagada" em momentos de "delírio". (2009, p. 204).

Consideramos, assim, ser a política o imperativo da convivência entre diferentes, e diferentes não significa desiguais, menos ainda ser a política ferramenta para manutenção da desigualdade. A convivência implica abertura ao outro e uma capacidade interativa na qual a diferença é constructo de pluralidade. A leitura poderia proporcionar essa capacidade interativa? Essa pergunta se volta para o título desse capítulo: "Leitura por que ou para quê?", e aqui se abre outra pergunta: "Que tipo de produção se coloca como material de leitura?". Para essa questão me deterei um pouco mais, nesse capítulo, para tecer algumas considerações sobre a literatura.

Segundo Candido (1995), a literatura é um direito, pois o homem necessita não somente de bens que lhe assegurem a subsistência física, mas também daquilo que lhe proporcione integridade espiritual, dentre os quais, a literatura (1995, p.241). Ela integra

---

[10] O movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004, idealizado pelo advogado Miguel Nagib, mais tarde espalhando-se pelo Brasil, incorporado em Projetos de Lei (PL) que pretendem alterar a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), como o PL 7180/2014, de autoria do deputado federal Erivelton Santana, do Partido Patriota (PATRI/BA). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2140420>. Acesso em: 10 fev. 2020.

a categoria de bens indispensáveis ao ser humano, pois representa uma das "[...] necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora" (1995, p.241). Nessa perspectiva, o autor define literatura como

> [...] 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. (CANDIDO, 1995, p.242)

Diante dessa concepção, entendemos que a literatura é uma forma de expressão que abarca toda a humanidade, independente da localização espaço-temporal. Assim, "[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CANDIDO, 1995, p.242). Justamente, essa experiência proporciona a humanização do homem que, conforme Candido, pode ser entendida como um

> [...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (1995, 249).

À vista disso, inferimos que a literatura é imprescindível ao homem, razão pela qual se constitui como um direito a ser assegurado. No âmbito escolar, ela se torna indispensável, também, ao trazer para o leitor tanto realidades que a sociedade aceita quanto as que ela renega. A obra literária nas mãos do leitor nunca é inócua, pois tanto pode domesticar quanto libertar.

Segundo Antoine Compagnon, "[...] a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros -, ela arruína a consciência limpa e a má-fé" (2009, p.50). Nesse sentido, ela torna-se imprevisível, uma vez que os resultados podem ultrapassar os objetivos propostos inicialmente em sala de aula. Essa é uma das peculiaridades da literatura, responsável pelo seu papel humanizador, que se explica "[...] pela complexidade de sua natureza" (CANDIDO, 1995, p. 244).

De acordo com Candido:

> [...] as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...] Em todos esses casos ocorrem humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (CANDIDO, 1995, p. 248-249).

É possível dizer que, por meio da literatura, o ser humano aguça seu olhar sobre a realidade, construindo sua formação como leitor, historicamente situado, além do seu desenvolvimento integral, ou seja, a emancipação. Conforme aponta Compagnon, a literatura possui o poder emancipador "[...] que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores" (2009, p. 51).

A escola, por sua vez, é um dos principais meios de acesso à literatura, especialmente para os alunos que residem em bairros com maior vulnerabilidade social. Tendo em vista que muitos alunos usufruem dessa experiência somente no ambiente escolar, cabe à escola mobilizar subsídios para a compreensão da realidade na qual os alunos estão inseridos, visando a despertar o senso crítico e a humanização na convivência coletiva.

Para uma experiência mais enriquecedora, é necessário disponibilizar obras dotadas de valor estético, favorecendo a humanização. Candido ressalta o papel humanizador da literatura que se dá pelo modo como o "objeto literário" é construído, posto que esse processo compõe "[...] uma estrutura [...] um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada" (1995, p.245). Essa construção se torna extremamente relevante, tendo em vista que o

> [...] 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. [...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 1995, p. 246).

A forma como o texto literário se organiza, associado ao seu conteúdo, possibilita a ampliação de horizontes, além de propiciar reflexões e divergências. Diante disso, ao se trabalhar com literatura em sala de aula, infere-se o compromisso da escola com a liberdade.

1.1 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

A frase “na teoria é uma coisa, mas na prática é outra”, é popularmente conhecida como recurso retórico para pôr fim a uma conversa através da divisão e incompatibilidade de um fenômeno dinâmico da própria vida: teoria e prática. O que talvez queiram insinuar os autores do dito popular é mais a incoerência, pelo viés da moral (discurso *versus* prática), do que a incompatibilidade, pelo viés dos conceitos (teoria e prática). Essa breve introdução serve como pano de fundo sobre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico.

A metodologia deste trabalho segue os pressupostos que caracterizam um mestrado profissional, definido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como:

> [...] uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho[11] (CAPES, 2020).

Desse modo, o mestrado profissional não se trata de uma variante do mestrado acadêmico, mas sim uma modalidade que segue rigoroso percurso metodológico científico orientado para o campo da atuação profissional. Apesar de não ser necessário, nesse capítulo, trazer os marcadores que diferenciam mestrado acadêmico de mestrado profissional, se aqui o faço é no intuito de uma reflexão didática. Patrícia Viveiros de Castro Krakauer, Jane Aparecida Marques e Martinho Isnard Ribeiro de Almeida assim definem o mestrado acadêmico:

> Os trabalhos acadêmicos possuem como ponto de partida uma lacuna teórica vislumbrada pelo pesquisador após a leitura e pesquisa de temáticas que estejam na fronteira do conhecimento ou carentes de validação empírica. (2018, p.35)

Ocorre no mestrado profissional, assim perseguimos, a articulação entre teoria e prática cuja ênfase recai mais sobre o processo que cria um canal entre o mundo do trabalho e o da academia, e o problema a ser refletido, do que sobre o resultado final de uma pesquisa calcado na confirmação ou refutação de uma hipótese. Isso não significa

[11] Regulamentado pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017. Disponível em: <https://capes.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

que os problemas identificados na atuação profissional não serão trabalhados à luz de reflexões teóricas e de práticas interventivas, como nos aponta Renato Janine Ribeiro:

> No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP[12], também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social (2005, p.15)[13]

O ponto de partida do mestrado profissional resulta exatamente da identificação de um problema no cotidiano de trabalho, da experiência prática e que necessita de respostas ancoradas nos preceitos da metodologia científica. Entretanto, não é o resultado que caracteriza o rigor da pesquisa, mas a processualidade daquilo que se poderia caracterizar como o objeto da pesquisa na interface entre teoria/prática e atuação profissional. Essa concepção decorre, ao nosso entender, para não restringir a pesquisa a uma finalidade apenas de prestação de serviço.

Como procedimento dessa pesquisa, em âmbito escolar, apresentamos no quarto capítulo uma proposta de recepção do conto “Por duas asas” de veludo (2006, p.19-22) que compõem o livro *Uma ideia toda azul* (2006), utilizando o Método Recepcional, preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), pautado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999). Para tanto, visando à emancipação do leitor e o desenvolvimento das suas habilidades, almejamos que consigam:

> [...] efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.86)

Pretendemos, com a proposta de recepção, oportunizar o encontro entre leitor e texto literário, por meio das cinco etapas do método: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Para a determinação do horizonte de expectativas dos alunos, aplicamos 10 questionários no mês de maio. A razão quantitativa de 10 questionários respondidos

---

[12] MA e MP siglas utilizadas pelo autor para se referirem respectivamente Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional.

[13] Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 07 fev. 2020.

pelos alunos, decorre do contato telefônico que dispunha de 10 pais, naquele momento, de um conjunto de 20 pais. O enunciado do pedido aos pais apresentava o objetivo da pesquisa e a solicitação que repassassem aos seus filhos o preenchimento do questionário. A conversa se deu nos seguintes termos:

> Srs. pais, sou a Joelma de Oliveira Lino, professora de seu filho/a na escola EMEIF Profª Maria Amélia de Castro Burali. A razão do meu contato decorre de meu anseio em assegurar a formação do leitor em âmbito escolar. Para tanto, a partir das minhas experiências em sala de aula, desenvolvo pesquisa de mestrado na pós-graduação ofertada pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis, com o objetivo de entender como se dá o processo de leitura do estudante do Ensino Fundamental I, quais são suas preferências de leitura, como tem acesso à material de leitura, como o Srs. mesmos poderão verificar no questionário que envio para seu WhatsApp. Pediria, se assim concordarem, que repassassem esse questionário ao seu(sua) filho/a, para que o preenchessem e me retornassem pelo meio que considerarem mais fácil: e-mail, ou WhatsApp. A ideia era realizar todo trabalho presencialmente, mas com a pandemia e o isolamento social, faço este pedido e neste formato, em comum acordo com minha orientadora. Para qualquer dúvida, o/a Sr/a poderá me pedir esclarecimentos por este mesmo telefone. Muito Obrigada!

Dos 10 contatos realizados, obtivemos o retorno de 10 questionários preenchidos, o que nos permitiu refletir sobre a proposta de recepção. Optou-se por manter, conforme os parágrafos que seguem, a proposta metodológica de um trabalho realizado presencialmente, em etapas, como protocolo que possa servir de base para outras e futuras pesquisas. Almejamos que, com o retorno das aulas presenciais, esta proposta seja ativada.

O Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) se desenvolve em cinco etapas, sendo que, na primeira delas, *determinação do horizonte de expectativas*, o professor precisa identificar quais são os "quadros de referências" culturais e sociais que os alunos utilizam para escolher as leituras literárias, preferências e compreensão de obras. Nesse momento, é possível observar que o horizonte de expectativas contém "[...] os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.88).

Esse horizonte pode ser verificado de diversas maneiras como: conversas informais com os alunos, acompanhamento de empréstimos na biblioteca da escola, entrevistas, dinâmicas, observação de comportamentos em sala de aula e tipos de brincadeiras no horário do intervalo, questionários, entre outras. Assim, o professor

poderá elaborar estratégias, visando à ruptura e transformação do horizonte de expectativas dos alunos.

Na etapa de *atendimento do horizonte de expectativas*, o professor precisa inicialmente atender aos interesses dos alunos, aproximando-os das obras literárias que fazem parte dos seus repertórios culturais e linguísticos. Nessa fase, é possível atender suas preferências, apresentando gêneros textuais variados (contos, poesia, fábulas, contos de fadas, entre outros), e diferentes temas (mistério, fantasia, amor, aventura, entre outros). Quanto às estratégias de leitura, o professor e seus alunos podem encontrar a maneira mais agradável de ler as obras.

Após atender os interesses dos alunos, o próximo passo consiste em propor a *ruptura de seus horizontes de expectativas*. Para tanto, é preciso introduzir textos literários e atividades de leitura que "[...] abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.89). Porém, essa ruptura não deve ocorrer em todos os elementos utilizados na etapa anterior (de uma só vez). Cabe ao professor dar condições para o próprio aluno perceber o que há de diferente, pois a ruptura deve acontecer de forma equilibrada e gradual para que os alunos não reprovem a nova experiência.

Apesar de considerar algum aspecto da preferência dos alunos, o professor precisa escolher textos em que "[...] a estrutura compositiva seja radicalmente diferente" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.89). O texto deve trazer algo desconhecido para os alunos, entretanto sem que a leitura seja complexa demais para que os alunos não a rejeitem e/ou abandonem. É importante que os textos exijam mais dos alunos, para que as estratégias de leitura sejam desafiadoras e eles instigados a conhecer o novo.

Na etapa de *questionamento do horizonte de expectativas*, os alunos farão comparações entre as obras trabalhadas, analisando-as de maneira crítica e debatendo seus próprios comportamentos perante cada obra. Nessa fase, o aluno deve ter condições de refletir sobre o percurso até o momento, verificando suas vivências escolares e pessoais, além do grau de dificuldade das leituras e qual delas lhe proporcionou maior satisfação. A maneira mais adequada de conduzir esse momento é proporcionar atividades e situações que envolvam maior participação dos alunos, promovendo a

> [...] discussão participativa, seja em pequeno ou grande grupo, modos de registro de constatações, do fichário ao diário pessoal ou coletivo, implicando a constante retomada dos textos, literários ou não, utilizados nas etapas anteriores e durante o questionamento, em geral. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90).

Por fim, a *ampliação do horizonte de expectativas* é resultante da reflexão feita pelos alunos na etapa anterior. Esperamos que os alunos tenham consciência das mudanças que ocorreram nos seus horizontes de expectativas e dos novos conhecimentos obtidos com as leituras, fazendo a relação entre literatura e mundo real.

Nesse momento, os alunos comparam "[...] seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências se tornaram maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.91). Essa tomada de consciência deve ocorrer de forma individual e grupal. Ao final das cinco etapas, o Método recomeça, partindo do novo horizonte de expectativas dos alunos. Como podemos observar, essas etapas serão ativadas a cada nova leitura. Vale destacar que, por sua vez, a cada conto de Marina Colasanti (2006), uma sequência pode ser ativada, contemplando tanto textos que pertencem ao universo dos alunos e dialogam com o conto em estudo, quanto aqueles que não escolheriam sozinhos, pois considerados muito desafiadores.

No capítulo quatro apresentaremos a proposta de recepção da obra colasantiana. Cabe entretanto, neste momento, abordarmos o percurso histórico da literatura infantil no Brasil, para situá-la nesse contexto.

1.2 A LITERATURA INFANTIL: BREVE RECORTE

De acordo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2005), as primeiras obras direcionadas ao público infantil foram publicadas em meados do século XVIII. Antes disso, somente durante o Classicismo francês, no século XVII, é que foram escritas algumas histórias que vieram a ser consideradas como literatura também adequada às crianças, como:

> [...] as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2005, p.15)

Entretanto, tais obras tinham por objetivo a transmissão de valores filiados a uma ética do adulto e da moralidade.

Com suas origens na Europa, a literatura infantil nasceu a partir de algumas transformações sociais e da nova concepção de criança, fato este que levou o surgimento de uma literatura direcionada a esse público. De acordo com Regina Zilberman (1998), antes do século XVII não se escrevia para crianças, porque não existia a infância. Até então, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sem tratamentos especiais e sem uma preocupação específica com suas aprendizagens.

Elas usavam o mesmo tipo de roupa que os adultos e desempenhavam os mesmos trabalhos, inclusive, participavam de guerras e outros eventos desagradáveis. "A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais" (ARIÈS, 1981, p.14). Ainda segundo Ariès,

> [...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (1981, p.156).

Desse modo, a criança não era reconhecida socialmente como um ser diferente do adulto, não havia um mundo infantil, tão pouco a produção de obras literárias destinadas a ela. Zilberman (1998), aponta que somente em meio à Idade Moderna é que surge a concepção dessa faixa etária diferenciada, com características próprias e com a necessidade de uma formação específica. Essa nova concepção surgiu, também, devido:

> [...] à emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1998, p.13).

Assim, a criança passa a receber um enfoque de reprodução da classe, despertando o interesse pela sua educação e pela transmissão de valores burgueses. Nesse momento, surge também a literatura infantil com o objetivo de transmitir valores que enaltecessem a vida familiar, estabelecida no casamento e na educação dos filhos.

A esse respeito, Zilberman destaca:

> A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a

> manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (1998, p.15)

Diante disso, a finalidade existencial do indivíduo era moldada de acordo com esse estereótipo da família burguesa, que apresentava uma divisão de funções bem definidas, na qual o provimento econômico cabia ao pai e a administração da vida doméstica à mãe, ambos com dedicação integral ao atendimento dos filhos. Assim, a criança passou a ter um prestígio social que antes não tinha, porém com a condição de submissão e dependência.

Nesse contexto, um novo conceito de escola foi desenvolvido em concordância com a nova ordem social que se estabelecia, pois "[...] tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2005 p. 18). Assim, escola e família se dedicaram a preparar a criança para o mundo.

A literatura infantil tinha, então, a função de educar moralmente as crianças. Os textos possuíam uma estrutura maniqueísta, com o objetivo de demarcar e enfatizar o bem e o mal a ser aprendido e desprezado, respectivamente (SILVA, 2009, 137). Justamente, em meio a essas transformações sociais e suas repercussões no meio artístico, que a literatura infantil constitui-se como parte do sistema literário.

Em 1697, na França, Charles Perrault (1628-1703) trouxe a público *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, obra contendo oito contos com origem de cunho popular e oral, entre eles: "A Bela Adormecida no Bosque", "Chapeuzinho Vermelho", "O Barba Azul", "A Gata Borralheira" ou "Cinderela". Essa obra apresentou o combate entre o bem e o mal, o forte e o fraco, o belo e o feio, como características marcantes em personagens da classe inferior que conseguem vencer a classe nobre pela inteligência. Perrault tornou-se um dos autores com maior sucesso voltados para o público infantil. A história da menina e o lobo foi editada, também, pelos irmãos Grimm e por Hans Christian Andersen (PEREZ, 2020).

No início do século XIX, na Alemanha, Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859), conhecidos como Irmãos Grimm, adaptaram algumas fábulas para o público infantil, apresentando personagens como Branca de Neve, João e Maria, Rapunzel, entre outras. Na primeira coletânea, intitulada *Kinder- und Hausmärchen* (*Contos de fadas para o lar e as crianças*), os irmãos apresentaram

86 contos trazidos da tradição oral da região alemã do Hesse. Em 1815, a segunda coletânea foi lançada com mais 70 contos. Entre os contos mais famosos dos Irmãos Grimm estão *A Gata Borralheira*, *Branca de Neve*, Os *músicos de Bremen*, *João e Maria* (FRAZÃO, 2017).

Ainda no século XIX, o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) criador dos contos *Soldadinho de Chumbo*, *Patinho Feio*, *A Pequena Sereia*, *A Roupa Nova do Rei* tornou-se um dos escritores mais famosos da literatura infantil. Seus contos fugiam do padrão ao fazer fortes críticas à sociedade da época, como fica evidente em *A Roupa Nova do Rei* (VAGULA; SOUZA, 2015, p. 326).

No Brasil, a literatura infantil chega mais tarde, em 1808, com a chegada de D. João VI ao país e a implantação da Imprensa Régia. Nessa época, as obras publicadas eram, majoritariamente, traduções e adaptações de obras portuguesas:

> Com a implantação da Imprensa Régia, que inicia, oficialmente em 1808, a atividade editorial no Brasil, começam a publicar-se livros para crianças; a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. Mas essas publicações eram esporádicas (a obra que se seguiu a elas só surgiu em 1848, outra edição das Aventuras do Barão de Münchhausen, agora com a chancela da Laemmert) e, portanto, insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2005, p. 23-24).

Em 1894, com a publicação da obra *Contos da carochinha*, Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) destacou-se ao reunir contos populares de várias origens, entre eles os de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen. Em seguida, publicou outras obras significativas como *Histórias da Avózinha* (1896), *Histórias da Baratinha* (1896), *Contos de Fada* (1896) e *Contos do Tio Alberto* (1896). Segundo Leonardo Arroyo, "[...] cronologicamente, Figueiredo Pimentel instaura na literatura infantil brasileira – que até então em sua forte maioria se manifestava por meio de livros presos e interessados ao sistema educacional do País – uma nova orientação: a popular" (2011, p.249). Faz-se necessário ressaltar que, antes de Figueiredo Pimentel, outros autores publicaram traduções e adaptações de histórias infantis. Entretanto, tais publicações aconteciam esporadicamente e circulavam de maneira precária.

No início do século XX, autores como Olavo Bilac (1865-1918), Manuel Bonfim (1868-1932), Adelina Lopes Vieira (1850-1923), entre outros, passaram a publicar obras infantis, baseados na crença da burguesia de que a literatura seria uma

ferramenta pedagógica eficiente para ensino de valores cívicos, morais e religiosos que a sociedade da época considerava apropriados e indispensáveis para uma boa formação.

Segundo Gregorin Filho,

> [...] educação e leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, viviam alicerçadas nos paradigmas vigentes, ou seja: o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e de alma em conformidade com os preceitos cristãos. (2011, p.16)

Desse modo, no Brasil, assim como na Europa, o início da produção de livros infantis foi marcado por valores morais e intenções pedagógicas atreladas à cultura da burguesia da época, sendo o ambiente escolar o lugar prioritário de consumo dessas obras.

Em 1921, ao publicar *Narizinho Arrebitado*, José Bento Marcondes Monteiro Lobato (1882-1948) não se limitou a intenções pedagógicas e explorou a cultura popular brasileira, o lúdico e a imaginação. Segundo Arroyo,

> [...] embora estreando na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à Imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional: a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renova inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. "Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil." (2011, p. 281).

Mais tarde, em 1934, Lobato acrescentou novos episódios à obra passando a ser intitulada de *Reinações de Narizinho*, onde personagens como Dona Benta e Tia Anastácia (figuras adultas), Pedrinho e Narizinho (crianças), Emília e Visconde de Sabugosa (seres mágicos), além de Quindim e Rabicó (animais falantes) viviam divertidas aventuras em um reino de encantamento e magia misturando realidade e fantasia.

O crescimento expressivo de publicações de obras infantis vinculadas ao contexto brasileiro, especialmente de narrativas, lançadas por diversos autores, ocorreu a partir da década de 1960, apresentando maior qualidade artístico-literária. Assim, escritores renomados como Vinícius de Morais (1913-1980) e Clarice Lispector (1901-1964) passaram a se dedicar, também, a produções para o público infantil. Na década

seguinte, outros autores, como Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha se destacaram no universo infantil.

De acordo com Zilberman (2005, p.129), a partir de 1980, a poesia "[...] descobriu-se" para as crianças propiciando a sua "[...] expansão endereçada à infância". A autora cita ainda, a obra *Poemas para brincar* (1990), de José Paulo Paes, como um texto que talvez seja o que "[...] melhor esclarece o que significa escrever para crianças e esperar que o leitor aprecie, pois o escritor estabelece uma conexão entre brincar e escrever" (ZILBERMAN, 2005, p.129). A partir dessa década, a literatura infantil brasileira consolida-se gradativamente, sendo reconhecida nacional e internacionalmente.

Lajolo cita as autoras Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado, como exemplo de reconhecimento ao receberem "[...] a mais alta distinção conferida a escritores para crianças e jovens" (2010, p.101), com o prêmio Hans Christian Andersen, em 1982 e 2000, respectivamente. Conforme a estudiosa:

> É também constante, a partir de 1993, a presença de livros brasileiros no White Ravens Catalogue, lista de melhores livros selecionados por especialistas da Biblioteca Internacional da Juventude (em Munique, Alemanha) e lançado na prestigiosa Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha[14]. Já em âmbito nacional, várias são as premiações que, ao grifarem a qualidade da produção brasileira de literatura infantil, assinalam, em outra leitura, a complexidade – a natureza compósita do gênero. Pela primeira vez, em 1959 o prestigioso prêmio Jabuti – concedido pela CBL – incluiu um livro infantil entre os premiados: a simpática estatueta foi concedida a Renato Sêneca Fleury. (LAJOLO, 2010, p. 101)

Atualmente, a produção literária para o público infantil não é apenas de cunho pedagógico, como acontecia antes. Agora, ela apresenta libertação e emancipação, pois diversos autores valorizam a qualidade literária e a ludicidade que podem se manifestar, segundo Kirchof e Bonin: "[...] tanto por meio das temáticas abordadas quanto da liberdade para experimentações com o significante linguístico" (2016, p.25). Os autores apontam ainda, que tem se tornado cada vez mais comum, a produção de obras infantis que ligam "ilustração/imagens e texto linguístico de modo tão integrado que se chega frequentemente a uma linguagem híbrida" (2016, p.25). Além disso, muitas obras apresentam "enredos que fogem do óbvio".

[14]Conferir o site International Children´s Digital Library. Disponível em: <http://www.childrenslibrary.org/servlet/WhiteRavens>. Acesso em: 02 março 2020.

1.3 MARINA COLASANTI E SUA PRODUÇÃO LITERÁRIA

Esse trabalho compreende a obra *Uma ideia toda azul* (2006), da escritora Marina Colasanti, composta por dez contos fantásticos que, dotados de recursos estéticos, facultam o trabalho com a leitura em âmbito escolar voltado à formação do leitor crítico. Os textos dessa escritora apresentam propostas inovadoras e inúmeros recursos que ora os aproximam dos contos de fadas, ora da produção contemporânea, em especial, pela configuração do narrador como ente ficcional.

Conforme Walter Benjamin:

> O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...]. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Na riqueza dessa vida e na descrição dessa riqueza, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive. (1987, p.201)

Justifica-se, então, que na análise desses contos consideremos a construção do narrador, enquanto ente ficcional, capaz de exercer um poder sobre a atuação da personagem e das disposições do "leitor implícito" (ISER, 1996, p.78). Esse fato revela o trânsito do âmbito ficcional ao social – da personagem ao leitor implícito – que, embora seja uma projeção do texto, ocupa um lugar que vem a ser preenchido por um indivíduo real: o leitor empírico, no caso, o aluno-leitor.

Antonio Candido (1995) aponta que a literatura possui um grande poder humanizador, alinhavado na construção do texto. Assim, a disposição das palavras se comunica com o espírito do leitor, fazendo-o se organizar e, posteriormente, arranjar o mundo:

> De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o 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, 1995, p. 245)

Diante disso, partimos da hipótese de que a obra de Marina Colasanti (2006) possibilita essa comunicação entre leitor e obra, proporcionando uma experiência

estética enriquecedora. Seus contos apresentam uma linguagem repleta de figuras de estilo e simbologias, além de dialogarem com o inconsciente, a magia e o feérico, conduzindo o leitor a um mergulho pela narrativa que vai além de uma leitura superficial.

Uma ideia toda azul (2006) foi o primeiro livro da autora classificado para o público infantojuvenil e logo conquistou os prêmios *O Melhor para o Jovem*, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, e o *Grande Prêmio da Crítica*, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Artes, ambos em 1979, mesmo ano de publicação da obra. Nessa coletânea, temas, como o amor, a busca pela própria identidade, o convívio patriarcal, a morte, as consequências das nossas decisões e a solidão são tecidos em dez contos que apresentam um final aberto, possibilitando a livre imaginação e interpretação.

Marina Colasanti nasceu em Asmara, morou até os dez anos de idade na Itália, chegando ao Brasil em 1948. Possui mais de 60 títulos de sua autoria entre poesia, crônicas, ensaios, contos e livros, produção literária destinada a crianças, jovens e adultos. Trabalhou em revista, jornal, televisão e como ilustradora de seus livros infantis. Ganhadora de prêmios, entre os quais, quatro *Jabutis* (premiação anual iniciada em 1959 pela Câmara Brasileira do Livro conferida a autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacaram[15]), além de o *Livro do Ano* por *Ana Z aonde vai você?* (1993).

Entre os prêmios ainda configura o da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, e o *Prêmio Norma-fundalectura Latino-americano*, conforme consta na apresentação do seu livro autobiográfico *Minha guerra alheia* (2010). E mais recentemente, em 20 de janeiro 2020, foi indicada para o *Prêmio Hans Christian Andersen*[16]. Essa premiação é considerada o Prêmio Nobel da Literatura Infantil e Juvenil, portanto, uma das maiores celebrações da literatura da área.

Radicada no Brasil em 1948 quando da sua chegada ao Rio de Janeiro com sua família, Colasanti inicia sua carreira literária em 1968 com o livro de crônicas *Eu sozinha*, voltada ao público adulto, que tem como tema a identidade feminina:

> Jamais hei de saber a imagem que os outros têm de mim. Eu me conheço dos espelhos, das fotografias dos reflexos, quando meus olhos param para se olhar e a diferença de ângulos impede criar uma dimensão real. Não sei os

[15] Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/historia/>. Acesso em: 04 fev. 2020.
[16] Disponível em: <https://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-awards/hans-christian-andersen-award-2020>. Acesso em: 21 maio 2020.

> movimentos do meu rosto. Nunca me vi pela primeira vez. Tenho, de mim mesma, uma ideia preconcebida que alia o espírito aos traços fisionômicos e ao desejo de uma outra beleza. Criei, assim, uma pessoa invisível, mais real, para mim, do que qualquer outra. Dessa pessoal eu gosto. E, talvez por saber-me sua única amiga, ela me enternece profundidade[17] (COLASANTI, 1968, p.10)

A segunda obra da autora, também de crônicas, intitulada *Nada na Manga*, foi publicada em 1973, pela editora *Nova Fronteira* em parceria com o *Jornal do Brasil*, o qual publicava uma nova crônica de Colasanti todos os domingos. A obra *Zooilógico*, lançada dois anos mais tarde, é um livro de contos breves que, em 1981, foi relançado com o título *Zooilógico Mini Contos Fantásticos*:

> 41. história só com princípio e fim
> Bastou vê-lo a primeira vez para saber que havia chegado seu fim (COLASANTI, 1975, p.82)

O próximo livro da autora, *A morada do ser* (1978), trouxe ao público uma narrativa ambientada nos andares de um prédio, onde em cada apartamento acontece um conto diferente. Os temas são variados e profundos como, por exemplo, a solidão familiar e os sentimentos de medo e felicidade que, na rotina diária, são ocultados por comportamentos automáticos.

Na década de 1980, lançou mais de dez obras, entre elas *A nova mulher* (1980), *Mulher daqui pra frente* (1981) e *E por falar em amor* (1984), que são compostas por artigos sobre assuntos específicos do universo feminino. Ainda nessa década, outros livros se destacaram: *Doze reis e a moça do labirinto do vento* (1982), *O menino que achou uma estrela* (1988) e *Ofélia, a ovelha* (1989) ganhadores do prêmio *Altamente Recomendável*, para crianças, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), durante o ano de seus respectivos lançamentos.

A produção literária da autora cresceu nos anos noventa e, também, suas premiações. A obra *Entre a Espada e a Rosa* (1992), composta por dez contos, tem como característica marcante o diálogo com outros contos. Nessa obra, a autora "[...] constrói sua narrativa, por meio da intertextualidade, das emoções humanas e de cunho moral" (MOSCATELLI, 2015, p.70). O livro ganhou os prêmios *O Melhor para o Jovem*, pela FNLIJ, e o *Jabuti*, pela Câmara Brasileira do Livro, ambos em 1993. Já o romance *Ana Z. Aonde vai você?*, publicado em 1994, narra a história da personagem Ana Z que, ao perder o seu colar de contas num poço, resolve descer até o fundo para

[17] Crônica 1 do livro *Eu Sozinha*, de Marina Colasanti, lançado pela Record em 1968.

procurá-lo. Segundo Silvana Augusta Barbosa Carrijo, essa obra possibilita a reflexão sobre a condição feminina, pois a protagonista que vai em busca de sua autonomia, ou seja,

> [...] que entra dentro do poço não é a mesma que dele sai, após longa viagem, "Céus, que tão curta está essa saia!" (COLASANTI, 1994, p.81), consideramos a viagem que Ana Z. realiza por lugares distantes e desconhecidos como símbolo de uma viagem que se realiza no plano interior, emotivo e psicológico da personagem. De menina que é, Ana Z. passa à condição de adolescente, sendo tal transformação um processo marcado pela dúvida, pela dor, mas também pela alegria das descobertas, pela formação de um novo ser. (CARRIJO, 2008, p. 34)

Carrijo (2008) aponta que a formação por que passa a protagonista no final de sua viagem interior permite considerar a obra como um exemplo de *bildungsroman*[18] feminino. A obra é *Ana Z. Aonde vai você?* (1994) foi ganhadora de três prêmios em seu ano de lançamento: *Jabuti* e *Melhor Livro do Ano*, pela Câmara Brasileira do Livro, e *O Melhor Para o Jovem*, pela FNLIJ.

Muitas outras obras ficaram em evidência pela inovação, valor estético, premiações e boa aceitação do público. Entre elas, *Eu Sei Mas Não Devia* (1997), *Longe Como o Meu Querer* (1999), *Penélope Manda Lembranças* (2001), *A casa das palavras* (2002), *Minha Ilha Maravilha* (2007), *Poesia Em Quatro Tempos* (2008), *Passageira em Trânsito* (2009), *Com Certeza Tenho Amor* (2009), *Breve História de um Pequeno Amor* (2013) e *Como Uma carta de amor* (2014).

Atualmente, Marina Colasanti continua tecendo temas variados em suas obras, como o feminino, a arte, o amor e os problemas sociais. A autora destaca-se ao levantar questões que abordam as relações humanas em sua produção literária, convidando o leitor a refletir sobre a condição da mulher na sociedade. Muitas das suas obras foram traduzidas para outros idiomas. Colasanti, ainda, participa ativamente de congressos, conferências e feiras literárias no Brasil e no exterior. Suas publicações mais recentes são os contos maravilhosos: *A cidade dos cinco ciprestes* (2019) e as poesias *Mais classificados e nem tanto* (2019) e *Mais longa vida* (2020). Muitos livros da autora foram tomados como objeto de pesquisa em diversas universidades.

[18] Carrijo (2008, p.34) utiliza o termo "Bildung", segundo os pressupostos de Cristina Ferreira Pinto (1990, p.9): "O termo alemão "Bildung" tem o sentido de formação, educação, cultura ou processo de civilização, e em português Bildungsroman seria traduzido como "romance de aprendizagem", "de formação", ou "de desenvolvimento"."

Em uma entrevista cedida ao jornal *O Estado de São Paulo*, em 2017, ao ser questionada sobre suas maneiras de contar histórias para crianças e adolescentes, a autora declara:

> O que quero é emocionar, fazer pensar, deixar coisas em aberto, surpreender. Não quero dar o que querem porque isso não vai acrescentar nada: vai ser o que já conhecem. Quero dar literatura, ou seja, a palavra em vários níveis, contos com várias possibilidades de interpretação. (COLASANTI, 2017)[19]

Como se pode observar, Colasanti vem atingindo seu objetivo, pois é quase impossível ficar indiferente aos seus textos, permeados pela exploração do imaginário e da subjetividade.

1.5 FORTUNA CRÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO DE MARINA COLASANTI

Diversas pesquisas da esfera acadêmica têm contribuído para o enriquecimento da fortuna crítica da obra de Marina Colasanti. Em consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[20], encontramos doze trabalhos de pesquisa no nível de pós-graduação, especificamente associados à área de Letras, entre os anos de 2003 a 2019, que possuem a obra *Uma ideia toda azul* (1979) como objeto de estudo. Desses trabalhos, onze são dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Além desses é possível encontrar inúmeros artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos e disponíveis em bibliotecas virtuais e plataformas.

Na dissertação *Letramento Literário: uma sequência didática com contos de Marina Colasanti*, apresentada à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, pela mestranda Ana Maria Santos Rocha, em 2018, o conceito de letramento literário foi investigado e atrelado a uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura infantojuvenil com o intuito de atender à seguinte questão norteadora da pesquisa: "Como promover o letramento literário em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, por meio das obras de Marina Colasanti?" Sendo assim, as obras colasantianas *Uma ideia toda azul* (1979), *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) e *Entre a espada e a Rosa* (1992) foram escolhidas para comporem a sequência

---

[19] Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2017/10/marina-colasanti-faz-80-anos-e-lanca.html>. Acesso em: 21 maio 2020.

[20] Pesquisa realizada em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 01 agosto 2020.

didática. Dessas obras, cinco contos foram selecionados para a análise e elaboração das atividades de leitura, entre eles: *Além do bastidor* e *Fio após fio,* ambos do livro *Uma ideia toda azul*. A intenção foi propor atividades de leitura e compreensão do texto literário como prática significativa de leitura. Ao final da pesquisa, foi constatado que a sequência didática contribuiu para o processo de letramento literário em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Almejando explorar os contos maravilhosos colasantianos, Giselle Roza Accampora, desenvolveu a dissertação *Intertextualidade, mito e simbologia nos contos maravilhosos de Marina Colasanti*, em 2016, adotando a tríade intertextualidade, mito e simbologia como elementos norteadores do trabalho. As obras *Uma ideia toda azul* (1979), *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) e *Entre a espada e a rosa* (1992) formaram o *corpus* da pesquisa. Neste trabalho, encontramos estudos sobre as acepções do termo maravilhoso, sua relação com o fantástico e o seu papel alegórico e essencial nas narrativas de Colasanti. Quanto à intertextualidade, foi constatado que a autora "[...] resgata histórias presentes no inconsciente coletivo como os contos de fadas tradicionais, os mitos e as lendas populares através da alusão [...]" (ACCAMPORA, 2016, p. 108). Foi verificado que o mito é uma das principais fontes de intertexto utilizada por Colasanti, já que os mitos e arquétipos são retomados e ressignificados para possibilitar a reflexão no inconsciente do leitor. Durante a análise dos contos, percebeu-se que o conhecimento dos símbolos e mitos é fundamental para uma análise plena; o não conhecimento deles, embora não dificulte a leitura, que permanece fluída, faz perder grande parte do sentido. Accampora encerra a dissertação enaltecendo Marina Colasanti, como de "[...] inegável talento [...], que promoveu uma verdadeira viagem ao interior do ser humano, explorando desde a sua superfície aos cantos mais sombrios de sua alma." (2016, p. 109)

O livro *Uma ideia toda azul* (1979) compôs, também, o *corpus* da dissertação intitulada *Intertextualização na obra de Marina Colasanti:* o tear e o tecido, desenvolvida por Ivonete Ferreira da Costa. Nesta pesquisa encontramos a análise dos contos *Além do bastidor, Entre as folhas do verde ó* e *Fio após fio,* presentes no referido livro, além do conto *A mulher ramada,* presente na obra *Doze reis e a moca no labirinto do vento* (2006). Tais análises apresentam aspectos do discurso literário, como processo de construção das cenas e do universo mágico, em que as narrativas colasantianas se realizam. Os objetivos foram evidenciar e distinguir as cenas

englobantes e genéricas reveladas nos contos, identificar a natureza do signo verbal na sua relação com o signo não verbal, além de investigar recursos de intertexto, paratexto, entre outros, como procedimento artístico. Durante a análise dos contos, foi verificado que eles evocam as situações narrativizadas da intertextualização explícita e implícita, e da transposição de sentidos por similaridade e contiguidade. Observou-se que, dependendo da faixa etária, a fruição da leitura tende a apreender mais a linguagem visual que a verbal, uma vez que a combinação dos signos verbais e não verbais construíram as hipóteses interpretativas de que os signos podem ser lidos por diferentes leitores. Quanto ao ato de compor a linguagem artística, notou-se que ela:

> [...] dá movimento aos elementos: personagens, objetos e ações que se metaforizam de maneira hibridizada. A construção das linguagens da arte é feita com um tecido e um tear próprios, com os quais são hibridizadas as imagens que mostram seu destino, insinuam-se com seus fios simbólicos de intextertualidade. (COSTA, 2016, p. 64)

Assim, a pesquisa investigou nos quatro contos de Colasanti, o processo de intertextualização que se constrói como procedimento artístico nas narrativas.

Com a intenção de explorar as figuras de linguagem como recurso de expressividade nos contos de fadas colasantianos, Laíra de Cássia Barros Ferreira Maldaner desenvolveu a dissertação *Uma ideia toda azul: as figuras de linguagem como recursos linguístico-expressivos* (2012), apresentada à *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Tomando a estilística como base, a pesquisa buscou analisar metáforas, personificações, hipérboles, sinestesias e eufemismos presentes nos dez contos do livro *Uma ideia toda azul* (1979), além de oferecer reflexões sobre as narrativas orais, os contos populares, a literatura infantil, os contos de fadas, a narrativa fantástica e o papel de Marina Colasanti na cultura brasileira. O estudo verificou que as figuras de linguagem na obra de Colasanti realçam e criam novos significados aos contos de fadas, tornando a linguagem expressiva e criativa aos leitores. A pesquisa ratificou que

> A obra de Marina Colasanti proporciona o desenvolvimento da consciência crítica, o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa por intermédio da intimidade afetiva das palavras. A autora fornece os recursos linguístico-expressivos como um instrumento de musicalidade. [...] Então, observa-se que os contos de Colasanti exprimem uma sonoridade poética envolvente. (MALDANER, 2012, p. 81)

Desse modo, a obra de Colasanti recria ações e personagens, reinventando os contos de fadas, rompendo com a essência moralizante dos contos de fadas tradicionais. Fato que proporciona ao leitor, de diferentes faixas etárias, reflexões, prazer, desafios e novas experiências. Assim, a pesquisa verificou que as figuras de linguagem enriquecem o texto "[...] proporcionando ao leitor uma oportunidade rara de exercício estético" (MALDANER, 2012, p. 83).

As representações de afetos femininos nos contos de fadas de Marina Colasanti foram investigadas na pesquisa *De fadas e princesas: afetos femininos em Marina Colasanti* (2010), desenvolvida por Marlúcia Nogueira do Nascimento Dodo, e apresentada à Universidade Federal do Ceará. Esse estudo levou em consideração o diálogo com a narrativa feérica tradicional de maneira a situá-la no contexto da narrativa contemporânea, especificamente da literatura infantil brasileira. As obras colasantianas *Uma ideia toda azul* (1979), *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), *Entre a espada e a rosa* (1992) e *Longe como o meu querer* (1997) formaram o *corpus* da pesquisa. As análises abordaram o perfil das personagens femininas e sua relação com a figura masculina, além das provações enfrentadas por elas para alcançar a maturidade, identificando na narrativa feérica de Colasanti a construção da identidade feminina e a postura de altivez adotada pelas protagonistas. Esses estudos apontaram alguns pontos convergentes com o conto de fada tradicional, como por exemplo, a presença do amor como sentimento nobre e vital. Já a busca pela emancipação e o direito de livre escolha podem ser citados como pontos de divergências. Durante as análises ficou evidente que:

> Ao questionar padrões de comportamento socialmente estabelecidos, principalmente voltados para a manutenção do controle exercido sobre as mulheres, Marina Colasanti desconstrói estereótipos da figura feminina sem necessariamente apontá-los. Através de narrativas "infantis", demonstra sensibilidade e compromisso com a formação de uma nova geração de mulheres – e de homens – já que, por transmitir experiências de vida, o texto literário reveste-se, naturalmente, de um teor formativo sem que isso diminua seu efeito estético. (DODO, 2010, p. 126)

Sendo assim, foi possível perceber que Colasanti desconstrói diversos valores apresentados pelos contos de fadas tradicionais sem depreciá-los "[...] como forma literária, operando, em vez da superação, uma revitalização do gênero." (DODO, 2010, p. 126)

Com o objetivo de identificar o fantástico nas obras colasantianas, a dissertação *O fantástico na obra de Marina Colasanti* (2010) foi apresentada ao

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, por Eliane Corrêa da Cruz Escobar e trouxe como *corpus* da pesquisa as coletâneas *Uma ideia toda azul* (1979), *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), *Entre a espada e a rosa* (1992) e *Longe como o meu querer* (1997) e o romance *Ana Z. aonde vai você?* (1993).

Nas quatro coletâneas, foi identificado o elemento fantástico e sua função dentro de cada conto, além da presença das características dos contos de fadas tradicionais e das passagens modernas. Já na obra *Ana Z. aonde vai você?*, foi analisado: enredo, tempo, espaço, narrador, personagem, linguagem, indicação da obra, e o estudo dos elementos fantásticos presentes. Dessa forma,

> Foi possível perceber que todos os livros de Marina analisados nesta pesquisa apresentam um trabalhado jogo de palavras, em frases curtas, às vezes repetidas durante o texto, recorrendo ao fantástico como metáfora das situações do cotidiano. A realidade é representada por Marina através do fantástico, discutindo os sentimentos mais profundos do ser humano. As obras de Marina Colasanti são um estímulo à imaginação e à sensibilidade. (ESCOBAR, 2010, p. 6)

Nesta pesquisa, Escobar (2010, p. 95) aponta a sensibilidade e a competência de Colasanti ao produzir obras de diferentes gêneros textuais, e direcioná-las a públicos de diversas idades. Quanto à questão da classificação indicativa dos contos de fadas colasantianos, o estudo aponta que classificá-los como literatura infantojuvenil e moldar tais obras para essa faixa etária impede a divulgação no universo adulto, o qual considera adequado para essa leitura. É considerado, ainda, que apenas "[...] jovens mais velhos e adultos podem captar as mensagens que os contos de fadas de Marina Colasanti transmitem e podem se sensibilizar com os enredos apresentados, reflexo dos nossos anseios e nossas buscas." (ESCOBAR, 2010, p. 95). Ao final da pesquisa, ocorre a recomendação da leitura dos contos de fadas de Marina e do desenvolvimento de estudos relacionados à autora.

Na dissertação *A enunciação poética nos contos de Marina Colasanti* (2009), apresentada à *Universidade Estadual Paulista*, por Nilda Maria Medeiros, o objetivo foi estudar a enunciação interdiscursiva para evidenciar como o discurso poético de Colasanti se desvela num discurso político que aborda a ambiguidade dos gêneros literários e humanos. A pesquisa explicitou as estratégias de linguagem do universo literário de Colasanti, analisando o *corpus* formado pelas obras *Uma Ideia Toda Azul* (1979), *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento* (1982) e *Entre a espada e a rosa* (1992). Durante os estudos foi proposto o questionamento da origem do conto

de fada, mostrando como esse gênero nasceu próximo à poesia, abriga o acervo da memória cultural e assume posicionamentos ideológicos, assim como a busca existencial. Quanto à análise das obras, foi possível verificar a linguagem e o discurso nas narrativas da autora, além da trajetória do feminino em busca da emancipação.

A pesquisa permitiu constatar

> [...] que longe de ser uma literatura utilitarista, ou apenas objeto de diversão e/ou distração, a escrita de Marina Colasanti possibilita o conhecer e o reconhecer-se na interação com o outro. Na escritura da autora, o aspecto poético que se configura pelo maravilhoso, gênero que abriga temáticas por via do simbólico, articula-se com o aspecto político de forma transgressora e questionadora, visto que os mitos e os arquétipos são retomados e ressignificados, a fim de evidenciar a trajetória da humanidade rumo às transformações dos gêneros e de suas histórias. (MEDEIROS, 2009, p. 185)

Segundo Medeiros (2009, p. 186), a simbologia contida nos contos de fadas "revela verdades e valores desvanecidos, uma vez que possui o acervo cultural da humanidade".

A dissertação de Silvana Augusta Barbosa Carrijo (2003), em *Marina Colasanti: mulher em prosa e verso*, considerou o gênero (*gender*) como uma categoria cultural e investigou questões relacionadas à mulher como personagem em várias obras colasantianas: alguns contos de fadas da obra *Uma ideia toda azul* (1979), *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), *Entre a espada e a rosa* (1992) e *Longe como o meu querer* (1998), em minicontos dos livros *A morada do ser* (1978), *Zooilógico* (1975), *Contos de amor rasgados* (1986) e em alguns poemas de *Rota de colisão* (1993) e *Gargantas abertas* (1998). Assim, o *corpus* do trabalho foi composto por quarenta e quatro textos de Colasanti, objetivando "[...] verificar como a autora processa representações artísticas relacionadas ao feminino" (CARRIJO, 2003, p. 7) em tais obras.

A pesquisa verificou, também, o diálogo estabelecido pelos contos colasantianos com os contos clássicos de fadas, as narrativas folclóricas e as narrativas mitológicas, além investigar a construção das personagens femininas no "interior da instituição denominada casamento" (CARRIJO, 2003, p. 159) nos minicontos, a representação do corpo feminino nos poemas e as formas híbridas presentes na poética da autora: a prosa poética e o poema narrativo. O estudo destaca a versatilidade de Marina Colasanti como elemento que instiga o desenvolvimento

de vários estudos acerca de suas obras, citando que os contos de fadas da autora apresentam um número maior de pesquisas que suas crônicas, minicontos e poemas, "[...] dos quais muito ainda pode ser dito" (CARRIJO, 2003, p. 161). Sendo assim, a natureza da pesquisa de Carrijo (2003) torna-se um estímulo a estudos futuros por parte de outros pesquisadores.

No próximo capítulo, apresentamos o aporte teórico-metodológico que sustenta nossa pesquisa.

CAPÍTULO II – ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO EFEITO

2. OUTRA RELAÇÃO ENTRE LEITOR E OBRA

Há tempos não se discute se a ciência e sua produção se realizam por rupturas, continuísmos ou paralelismos, mesmo quando se diz "o progresso da ciência" vale ressaltar que a questão ainda ganha acalorados debates. Entretanto, ainda que a questão não tenha sido totalmente superada, deve-se levar em conta o contexto histórico em que emerge um novo pensamento, uma nova teoria ou uma nova ciência. Isso não significa contar a história linear e cronologicamente, mas localizá-la no interior de um processo histórico.

Hans Robert Jauss (1979) situa a Estética da Recepção em 1967, na Universidade de Constança, como parte do quadro dos acontecimentos políticos e intelectuais da década de 1960. De acordo com Zilberman, "[...] talvez o traço mais marcante dessa década tenha sido a revelação do 'poder jovem', a juventude vindo a construir uma força política até então desconhecida", fato que provocou mudanças nos padrões de comportamento e "[...] conferiu direções inusitadas à vida cultural" (1989, p.8). Nesse cenário, o estudioso percebe como oportuno elaborar uma nova teoria da literatura fundamentada na "[...] compreensão ainda não esgotada da historicidade característica da arte e diferenciadora de sua compreensão" (JAUSS, 1979, p.47).

Pode-se observar, nesse contexto, que há um redimensionamento do processo de produção e recepção, em especial das relações que se estabelecem entre autor, obra e público. Conforme Jauss, a comunicação torna-se condição para a compreensão de sentido entre texto e leitor, assim, considera-se

> [...] o *efeito*, como momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*Lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação. (1979, p.49-50).

Jauss (1994) problematiza a teoria do método formalista e marxista na literatura e estabelece importante diferença entre compreender a obra de arte em ***sua*** história, como sucessão de sistemas, e compreendê-la ***na*** história. O estudioso tece sua crítica, localizando a história da literatura do século XIX ***na*** história, ao afirmar que ela se

encontrava numa "[...] existência nada mais que miserável, tendo se preservado apenas na qualidade de uma exigência caduca do regulamento dos exames oficiais" (1994, p.5), sob a tirania de datas e movimentos mecanicamente transmitidos.

Para Jauss (1994), as duas teorias literárias – formalista e marxista – privam tanto o caráter estético, quanto a função social da literatura da dimensão de sua recepção e de seu efeito. Ambas limitam o papel dos leitores, ouvintes, espectadores, enfim, não lhes interessa a recepção por um público (JAUSS, 1994). Na perspectiva marxista, o leitor fica circunscrito à estratificação da sociedade, enquanto na perspectiva formalista, ele é reduzido apenas a sujeito da percepção, destinado a seguir as indicações ou "dicas" do texto.

Jauss reconhece as contribuições do Estruturalismo e do método marxista: "Mas confesso com prazer (e, como hermeneuta, posso me dar ao luxo de fazê-lo) que tenho plena consciência de meu débito para com meus opositores marxistas" (1994, p.74). Todavia, contrapõe-se aos formalistas e marxistas, pois ambos estão encerrados num círculo fechado de uma estética da produção e representação. Assim, Jauss propõe as bases reflexivas fundamentais que constituem o conceito da chamada Estética da Recepção.

Nascido em 1921, Jauss, alcança projeção, a partir de 1955, com sua tese de doutoramento *Tempo e lembrança em 'La Recherche du Temps Perdu' de Marcel Proust*: uma contribuição à teoria do Romance (FIGURELLI, 1988, 265). Torna-se professor de Ciência da Literatura na Universidade de Constança, Alemanha, e na sua aula inaugural, em 1967, lança a Estética da Recepção que configurará uma das principais vertentes da teoria literária do século XX.

Na década de apresentação da Estética da Recepção, o mundo ocidental e, especialmente, a Europa viviam intensas manifestações contestatórias no campo das artes, da ciência, da economia, sobretudo, da vida política e social. Merecem destaque alguns acontecimentos dessa década, como o início da construção do muro de Berlin; a chegada do homem à lua; os protestos nos Estados Unidos contra a Guerra do Vietnã; o movimento hippie e sua posição contracultura expressa no festival de *Woodstock*; os movimentos feministas e estudantis que saem às ruas em protesto pela garantia de direitos; e políticas ditatoriais que se alastram nos países da América Latina.

Num curto período de dez anos, acontecimentos históricos confrontam a ordem vigente na proposição de um modo mais participativo na vida pública. Com isso não queremos alegar que a Estética da Recepção se colocou na trincheira dessas

manifestações, mas sua proposta questionadora das velhas formas da história da literatura e a necessidade da inclusão ativa do leitor frente ao texto literário – a recepção da obra – poderiam encontrar eco nos movimentos de contestação ou, no mínimo, de insatisfação da ordem vigente, daí localizar a teoria de Jauss ***na*** história e não em ***sua*** história como já mencionado: "Diferentemente do acontecimento político, o literário não possui consequências imperiosas, que seguem existindo por si só e das quais nenhuma geração posterior poderá escapar" (JAUSS, 1994, p.26).

Entretanto a ação/movimento/ou acontecimento que se insere no campo literário – uma nova teoria, por exemplo – pode também mudar o curso do acontecimento político ou reforçar a manutenção do mesmo. Um texto literário pode lançar luz ou mesmo prever acontecimentos políticos sem necessariamente ser jornalístico ou de análise acadêmica. Queremos dizer com isso que uma produção literária e teórica não se encontra isolada da vida. O próprio Jauss localiza historicamente o contexto da sua produção em crítica aos programas da Universidade de Constança nos anos de 1960: "Sobre literatura, nem uma única palavra; como objeto de uma ciência autônoma, a literatura precisou primeiramente ser imposta por aquela que viria a ser a futura "Escola de Constança" (JAUSS, 1994, p.72).

A base fundamental da nova metodologia da teoria literária de Jauss se apresenta em sete teses, que são discutidas pelo autor, separadamente, nas aulas posteriores à inaugural em 1967, como dito anteriormente na Universidade de Constança, Alemanha. A primeira tese questiona a concepção positivista da história da literatura como descrição 'objetiva' de uma sequência de acontecimentos.

Jauss, ao advertir que a "[...] obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto" (1994, p.25), inclui o leitor no processo de atualização da obra conferindo-lhe existência atual. Em síntese caracteriza sua primeira tese:

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

Podemos, sob esse aspecto, alegar que a temporalidade de uma obra se insere quando ela é recebida pelo leitor e os efeitos desse encontro, às vezes, escapam das previsibilidades da indústria editorial e do próprio autor, resultando em sucesso ou fracasso de uma obra.

A título de exemplo, no campo da produção acadêmica, *A Interpretação dos Sonhos*, do psicanalista Sigmund Freud, nos seis primeiros anos de seu lançamento, não ultrapassou 351 livros vendidos. Aliás, a data de lançamento, 1900, segundo seu biógrafo, Peter Gay, era estrategicamente esperada por Freud por calcular que sua obra seria o grande acontecimento da virada do milênio. Em termos comparativos *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin, lançado no ano de 1859, teve sua primeira edição de 1250 exemplares vendida numa única tarde (GAY, 1989, p.21). Passados 100 anos conhecemos, hoje, o alcance mundial da obra *A interpretação dos sonhos.* Entretanto, levando em conta a tese da recepção de Jauss, podemos notar que os critérios de recepção escapam ao controle editorial, o que justifica nossa pesquisa sobre os contos de Marina Colasanti (1979). Será que possuem vitalidade para capturar o jovem leitor contemporâneo? Apresentaremos a análise dos contos no item 2.3 "*Uma ideia toda azul*: um olhar sobre seus contos", do capítulo II "Estética da Recepção e do Efeito", bem como uma proposta de recepção da obra no terceiro capítulo.

A questão da recepção não está referenciada pela questão quantitativa da venda de uma obra, mas na recepção e seus efeitos e que, em certa medida, também se expressa na sua circulação quantitativa. Também Jauss (1994) utiliza esse indicativo *quanti* para analisar o alcance de sua própria Teoria da Recepção. Passados 20 anos do seu lançamento o autor alega: "O que mais me admira e surpreende é o que de modo algum se podia esperar: que *A história da literatura como provocação à teoria literária* tenha, desde então, encontrado quase 40 mil leitores (JAUSS, 1994, p.71).

A segunda tese aponta para um conhecimento prévio do leitor que, mesmo diante de uma obra desconhecida, reconhece traços familiares que o predispõem para recebê-la: "Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto 'ao meio e fim', conduz o leitor a determinada postura emocional" (JAUSS, 1994, p.28). Este dado permite-nos observar, por exemplo, as convenções de gênero, estilo e forma que evocam um horizonte de expectativa nos leitores. Sob essa ótica, por exemplo, o horizonte de expectativa do leitor contemporâneo sobre *Dom Quixote*, de Cervantes, é o de encontrar um romance de cavalaria que se utiliza de recursos parodísticos. Entretanto, para além da paródia, podemos reconhecer no personagem que dá título ao livro, dignidade na sua condição da loucura. Muitos autores recorrem a certos estereótipos ou caricaturas em personagens estruturados na dissonância com a "normalidade" convencionada.

Cervantes confere ao seu personagem *Dom Quixote* dignidade na sua loucura (o nobre). Nesse sentido, somos surpreendidos no alargamento do horizonte de expectativa, ao passo que o personagem o parvo Joane, na obra *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente, deixa-se carregar pelas caricaturas do sofrimento mental, assumindo certa previsibilidade no enredo e desfecho (a ingenuidade salva). Isso não reduz a importância da referida obra, mas reconcilia e acomoda o leitor, a obra e a realidade social. Cabe destacar que os textos de Marina Colasanti, pelo viés crítico e discurso parodístico, em geral, são emancipatórios, rompem com os conceitos prévios do jovem leitor, ampliando seus horizontes de expectativa.

A terceira tese versa sobre o horizonte de expectativa de uma obra e seus efeitos sobre um suposto público, efeitos como a superação ou decepção das expectativas do público leitor. Nessa tese fica explicitado o caráter artístico de uma obra literária à medida que ocorre a "[...] distância entre o horizonte e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a 'mudança de horizonte' exigida pela acolhida à nova obra" (JAUSS, 1994, p.31). Quando essa distância é reduzida ou quando não ocorre a mudança de horizonte tem-se na obra, segundo o autor, uma "arte culinária" ou "ligeira", porque em certa medida ela acaba por atender a expectativa do gosto dominante por satisfazer o belo usual.

Aqui vale um adendo sobre o que costumeiramente se expressa nos ditos populares: "Gosto não se discute", cuja função é colocar um fim a qualquer debate em relação aos gostos. Sobre esse aspecto o sociólogo Bourdieu em seu livro, "A distinção: crítica social do julgamento", contraria essa máxima popular alegando que gosto se discute, afinal "[...] o olho é um produto da história produzido pela educação" (BOURDIEU, 2013, p.10).

Ao propor discutir gosto e sua articulação com a educação e, ainda que secundariamente, à origem da formação social, Bourdieu polemiza com o socialmente convencionado de que "gosto não se discute". O que caracteriza o bom gosto e o mau gosto? Quais são os parâmetros do esteticamente extraordinário e do ordinário sobre, por exemplo, determinada leitura, vestimentas ou estilos musicais?

O referencial do gosto nos é dado pela cultura numa sociedade de classes. Quando a classe dominante determina, por exemplo, que a música clássica é o gosto elevado, significa que a música não clássica, ou que surge no interior da classe não dominante, será considerada música de menor valor. No nosso entender, o gosto não depõe contra àqueles que não cresceram com o piano em casa para aquisição do gosto

erudito, pelo contrário, Bourdieu (2013) nos ajuda a entender que o gosto revela ser um mecanismo também de distinção numa sociedade de classe e consumo.

Para Alves:

> O gosto ou as preferências manifestadas através das práticas de consumo é, então, o produto dos condicionamentos associados a uma classe ou fração de classe. Tais preferências têm o poder de unir todos aqueles que são o produto de condições objetivas parecidas, distinguindo-os todavia de todos aqueles que, estando fora do campo socialmente instituído das semelhanças, propagam diferenças inevitáveis. O gosto, dirá Bourdieu, é a aversão, é a intolerância às preferências dos outros (2008, p.3)

Bourdieu desloca a concepção do gosto como dom natural para o campo das construções socioculturais e institucionais. Segundo o autor:

> Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associadas ao nível da instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social" (BOURDIEU, 2013, p. 9)

Concordamos que o gosto pode ser educado, aliás, é papel da escola formá-lo. O acesso à leitura de textos dotados de valor estético representa democratização da cultura. Assegurar a circulação de textos literários canônicos e contemporâneos rompe com privilégios destinados somente à elite cultural. Portanto a "arte culinária" enquanto efeito da recepção necessita ser pensada no interior do acesso a um "cardápio" mais amplo em detrimento do "menu" servido como "prato único". De todo modo, o que caracteriza a qualidade da obra depende do distanciamento entre o horizonte de expectativa do leitor, aquilo que espera o leitor a partir do acúmulo do seu conhecimento prévio e a obra, configurando a distância estética.

A quarta tese apresenta-se pela reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra através da história. Nesse caso localiza-se uma obra na história e mesmo a história de uma obra a partir das formas distintas de sua recepção. No texto se constitui respostas às questões postas em diferentes momentos sem recorrer com isso a uma análise da sua recepção a partir do "espírito da época" - *Zeitgeist*[21] em alemão - como tendência definidora da moda, literatura, movimentos, entre outras expressões

[21] Termo em alemão, sendo "espírito da época" sua tradução em língua portuguesa.

socioculturais. Jauss rejeita essa forma de interpretação, ao enfatizar que a reconstrução do horizonte de expectativa "[...] traz à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra, dá a conhecer a história de sua recepção" (1994, p.35).

Não se trata de avaliar a "sensação" que uma obra pode causar em termos de um "produto da moda", mas a sua recepção em termos dos efeitos que ela produz na relação leitor e obra ao longo do tempo. Nessa tese, segundo Flory, se desenvolve "[...] a noção da fusão de horizontes do autor, da obra e do leitor, configurada na recuperação da pergunta do público, através da análise da resposta que é o texto" (1997, p.24). A autora (1997) defende que da fusão emerge a compreensão do texto interiorizado pelo leitor, através de suas projeções e de sua visão de mundo. Vale observar que a visão de mundo, apesar da dimensão singular daquele que vê, não isola o leitor na sua singular individualidade por compreender que a recepção é social e o horizonte é coletivo. A própria língua se constitui como fato social e suas representações simbolicamente compartilhadas.

As quatro teses aqui esboçadas configuram premissas das três teses finais, abaixo explanadas e que, até esse ponto, estabelecem um programa investigativo sobre a literatura ou, nos dizeres de Jauss, um "[...] projeto estético-recepcional de uma história da literatura" (1997, p.40). Para tal, deve-se considerar a historicidade da literatura sob três aspectos:

> Diacronicamente, no contexto recepcional das obras literárias [...]; sincronicamente, no sistema de referências da literatura pertencente a uma mesma época, bem como na sequência de tais sistemas [...]; e, finalmente, sob o aspecto da relação do desenvolvimento literário imanente com o processo histórico mais amplo [...] (JAUSS, 1994, p. 40).

A quinta tese refere-se ao aspecto diacrônico no contexto recepcional de uma obra. Temos aqui uma forma de análise que permite identificar como os elementos de uma língua, expressões e mesmo os sentidos de uma obra passam por modificações no desdobramento histórico. Ao mesmo tempo demanda que a análise isole a obra em sua série literária "[...] a fim de que se conheça a posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura" (JAUSS, 1997, p.41).

Esse procedimento permite identificar na obra a solução de problemas formais e morais legados pela anterior, podendo ainda propor novos problemas. Não se trata de, assim como na perspectiva formalista, analisar a obra a partir de uma concepção de "[...]

evolução literária" (JAUSS, 1994, p.41), como se cada nova obra surgisse do desdobramento da anterior. Nesse sentido, variações estéticas de uma obra (ou a oposição entre forma velha e a nova) numa série não são suficientes para analisar e explicar o desenvolvimento da literatura. Jauss orienta:

> [...] a fim de conhecer o problema legado para o qual a obra nova na série literária constitui uma resposta –, o intérprete tem de lançar mão de sua própria experiência, pois o horizonte passado da forma nova e da forma velha, do problema e da solução, somente se fez reconhecível na continuidade de sua mediação, no horizonte presente da obra recebida. (1994, p. 44).

Para ilustrar essa posição, recorremos a uma questão de interação entre produção e recepção de obra. Em 2010, ocorreu no campo da educação e demais instituições, manifestações contrárias e a favor em relação à leitura da obra de Monteiro Lobato, especificamente da obra *Caçadas de Pedrinho*, lançada em 1933. Trata-se de um livro com quase 80 anos de publicação. Travou-se um debate público que envolveu leitores, mídia, especialistas e governo. O foco da desavença foi o modo como o autor construiu sua personagem *Tia Nastácia*, fazendo com que anos após calorosa recepção da obra, a mesma se transformasse em objeto de ataques por seu suposto conteúdo racista.

Em junho daquele ano, 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) acatou solicitação de questionamento sobre o referido livro que vincularia preconceitos étnico-raciais em obra, inclusive, tida como referência nas escolas públicas e privadas, produzindo pareceres no âmbito das Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); e uma nota da Coordenação Geral de Material Didático do MEC. (FERES JUNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013, p.72)[22]. Por esse exemplo, que não pretende aqui se esgotar, procuramos ilustrar como os modos de recepção, na perspectiva diacrônica, são também atravessados por questões sociopolíticas, em especial, pelo desconsiderar de quem julga uma obra de seu contexto histórico de produção.

A sexta tese diz respeito ao aspecto sincrônico, pertinente ao sistema de relações da literatura numa época determinada e a sucessão desses sistemas. Temos nesse caso um recurso de análise sobre as obras literárias num determinado momento, como uma "fotografia", possível de "[...] classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento

[22] Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v56n1/a04v56n1.pdf>. Acesso em: 17 março 2020.

histórico" (JAUSS, 1994, p.46), descortinado assim o caráter histórico da literatura através do corte sincrônico. Vale ressaltar que, embora ocorra sincronicidade dos acontecimentos num dado momento, não significa que o momento caracterizaria a unicidade dos acontecimentos. Isso quer dizer que a análise sobre o conjunto de uma obra literária num corte sincrônico, que permite inclusive identificar as equivalências, resultaria na coincidência entre o fio condutor da obra e aquilo que constitui o espírito do momento. Essa advertência decorre da tentativa de escapar das interpretações calcadas exclusivamente numa espécie de *Zeitgeist*, mesmo considerando que os eventos sociais e suas expressões no campo da arte responderiam a um determinado momento histórico. Tempo e momento se articulam nas teses quinta e sexta, conforme arremata Jauss: "[...] a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia" (1994, p.48).

Seguindo os passos do autor a sétima tese versa sobre a produção literária compreendida na sua história particular na relação com a história geral, e aqui um relevante aspecto se apresenta: a função social da literatura, a qual

> [...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

Nesse sentido, uma pergunta se impõe: há uma função social da literatura e qual o horizonte de expectativa dessa função social? Não se trata de chegar a uma opinião, nem de buscar consensos, mas a partir dos pressupostos da teoria da recepção, esboçados aqui, podemos assegurar afirmativamente a função social da literatura e seu horizonte emancipatório, na direção que aponta Jauss:

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

No bojo dessa expectativa que antecipa possibilidades não concretizadas reside também um horizonte de emancipação que configura a função social da literatura, esboçada no objetivo dessa pesquisa de mestrado profissional. Talvez seja esse o projeto contido na teoria da recepção de Jauss, conforme sinaliza Flory:

> Partindo, portanto, da ênfase dada ao polo da recepção, da necessidade de incorporar a aplicação e a hermenêutica na compreensão da obra literária, Jauss propõe uma história da literatura, fundada na interação mútua do texto e do leitor, sintetizando a recepção a partir de dois aspectos básicos: o caráter estético e o papel social da arte. (1997, p.24).

O desejo provocado pela literatura para uma nova possibilidade de existência social antecipa em certa medida ações transformadoras constitutivas da vida em direção à emancipação. Em certo sentido, o desejo individual de emancipação, não como um projeto concretamente desenhado numa prancheta, deve considerar a dimensão coletiva do desejo de emancipação. A emancipação num sistema de tutelamento social poderia significar privilégio, razão pela qual a emancipação só poderia ser genuinamente pensada num sistema que se estendesse a todos sem, contudo, perder a singularidade do desejo.

2.1 O EFEITO NA LEITURA

Neste ponto da pesquisa torna-se pertinente atermos sobre a interação entre o leitor e a obra literária, a partir da teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser (1996), que ressalta o papel do leitor no processo de leitura. Em seu livro *O ato da leitura*, o autor afirma que a obra literária só se concretiza com o leitor, tendo em vista que "[...] o sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se realizará" (ISER, 1996, p. 75). Assim, notamos a valorização do leitor e a inserção do conceito de interpretação da obra literária, de modo que o leitor adentre a obra e realize inferências. Essa teoria prioriza os aspectos estéticos do texto, bem como o efeito da obra sobre o leitor que, por sua vez,

> [...] embora seja uma projeção da estrutura de apelo do texto, revela o trânsito do âmbito ficcional ao social – da literatura para a experiência –, pois ocupa um lugar que vem a ser preenchido por um indivíduo real: o leitor empírico, no caso, o jovem leitor (FERREIRA; BULHÕES, 2020, p.48).

Desse modo, o leitor ganha autonomia e suas inferências se tornam tão importantes quanto a estrutura do texto literário, visto que são resultados de um efeito estético instigado no momento da leitura. O leitor é convidado a construir sentidos ao que foi lido utilizando sua interpretação e imaginação. Segundo Iser (1996):

> Nossa discussão se concentrou sobretudo nos dois polos na situação de comunicação, o texto e o leitor. Agora se trata de analisar as condições que originam tal comunicação. Sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo. Gostaríamos de chamar tal relação recíproca de interação (ISER, 1996, p.97).

É importante considerar que os efeitos estão eminentes no texto e se atualizam por meio da leitura, sendo assim eles não são exclusivos apenas de um polo. A concepção de comunicação ocorre em toda a teoria do efeito estético, logo a obra literária tem a capacidade de intervir no mundo, nas diferentes estruturas sociais e na literatura existente (SANTOS, 2007, p.64).

No texto *A interação do texto com o leitor* (1979), Iser nos oferece paralelos explicativos entre uma relação diádica, ou seja, uma relação face a face, relação, que segundo Iser "originam todas as formas de interação social (1979, p.87) e uma relação leitor-texto em que o texto "[...] não pode sintonizar, ao contrário do parceiro na relação diádica, com o leitor concreto que o apanha" (1979, p.87). A interação diádica é produto de uma atividade interpretativa atravessada por projeções e códigos compartilhados da situação relacional e outros fatores presentes nessa interação. Podemos conjecturar, seguindo uma lógica argumentativa, que a atividade interpretativa ocupa o vazio que se constituiu nessa relação dinâmica. Luiz Costa Lima assim sintetiza: "Na interação a dois, a cada parceiro é impossível saber como está sendo exatamente recebido pelo outro" (LIMA, 1979, p.23). O que não se sabe ou conhece, ocupa-se com a atividade interpretativa que permite orientar-se na relação a dois.

Para ilustrar de outra maneira podemos dizer, por exemplo, que respondemos aos estímulos do mundo social[23] (o outro da interação diádica) de acordo com o modo como fomos por eles afetados. O modo como fomos afetados pelos estímulos do mundo social é aquilo que podemos considerar na atividade interpretativa. Interpretar aponta para a busca de significado sobre algo que se apresenta como vazio próprio da relação diádica. Deve-se levar em conta a dinamicidade dessa relação estruturada em relações simétricas, assimétricas ou de reciprocidade. Segundo Iser:

> [...] na interação diádica, as réplicas de cada participante têm um fim determinado; em consequência, elas se integram em um contexto de ações, que funciona como horizonte da interação e muitas vezes serve como um *tertium comparationis*. (1997, p.87)

[23] Mundo social é uma terminologia utilizada no texto de Iser: "A interação do texto com o leitor para designar a interação diádica". In: JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 88.

Já na relação texto-leitor, os códigos que poderiam regular essa interação são fragmentados no texto e "[...] na maioria dos casos, precisam primeiro ser construídos" (LIMA, 1979, p.27). Desse modo, podemos compreender que também o vazio constitui a relação texto e leitor. Trata-se do vazio que precisa ser construído num complexo de combinações. Lima nos ajuda a compreender o conceito de vazio como estrutura e complexos que comandam a atividade projetiva do leitor ao recuperar os pressupostos explicativos da psicologia da *Gestalt* (forma, em alemão) que tem, como objeto de estudo, a percepção. Essa abordagem desenvolve o conceito de boa forma que expressa a organização da estrutura, ou conforme assinala Lima, em inglês, "*good continuation*". (LIMA, 1979, p.27).

A lei da boa forma "[...] realiza-se através de diversos princípios tais como proximidade, semelhança, fechamento, continuação apropriada, entre outros". (MORAES, 2006, p.310). Segundo a linha teórica acima anunciada, o objeto percebido pelo sujeito é a relação que o sujeito faz entre os elementos que compõem o objeto. A título de exemplo, se temporalmente espaçarmos cada nota de uma melodia, o que teremos serão apenas notas musicais isoladas e não mais a melodia. Ao aproximarmos temporalmente as notas musicais teremos de volta a melodia. O tempo entre uma nota e outra, o vazio, detém uma sequência previsível.

Essa explicação da Gestalt é utilizada, por Iser, para contrapor o conceito de vazio da estrutura do texto ficcional que não se organiza de um modo a formar uma sequência previsível. Assim resume Lima: "Em síntese, ao não seguir o princípio da *good continuation*, a ficção exige do leitor a 'intensificação da atividade ideativa'" (1997, p.27). Considera-se que a não previsibilidade que constitui o vazio no texto ficcional gera, na relação entre texto e leitor, uma assimetria por não ser, o vazio, preenchido pela expectativa prévia do leitor. Isso não significa uma incomunicabilidade entre texto e leitor, ao contrário, "[...] são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo da leitura" (ISER, 1979, p.88).

A assimetria entre texto e leitor passa a ser a condição da qual emerge a possibilidade de relação comunicacional. O equilíbrio dessa relação, texto-leitor, se dá através do preenchimento do vazio, por isso o vazio que é constitutivo dessa relação "[...] é constantemente ocupado por projeções" (ISER, 1979, p.88). A relação fracassa ao preencher o vazio, segundo Iser: "[...] quando as projeções mútuas dos participantes

não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto" (1979, p. 88).

A relação texto-leitor, assim como compreendida pelo autor, abre-se como possibilidade de mudanças para o leitor, provocado por múltiplas representações a partir da leitura do texto. É na representação mobilizada que se forma o "horizonte" de referência da situação (ISER, 1979, p.89). Se na relação diádica o vazio demanda uma necessidade de preenchimento, na relação texto-leitor o vazio mostra a necessidade de uma combinação:

> Apenas quando os esquemas do texto estão inter-relacionados é que o objeto imaginário começa a se formar. Esta operação exigida do leitor, encontra nos vazios o instrumento decisivo. Eles indicam os segmentos do texto a serem conectados. [...]. À medida que os vazios indicam uma relação potencial, liberam o espaço das posições denotadas pelo texto para os atos de projeção (Vorstellungsakte) do leitor. Assim, quando tal relação se realiza, os vazios desaparecem. (ISER, 1979, p.106).

A dinamicidade da relação leitor-texto só pode ser compreendida a partir do vazio que, segundo Iser "[...] assinala aberturas determinadas, que só se fecham pela estruturação empreendida pelo leitor". (1979, p.132). Vale ainda sob essa perspectiva assumirmos o entendimento de Lima ao afirmar que o texto literário com sua ênfase no vazio dota-se de um "horizonte aberto" (1997, p.25). Talvez por isso acertadamente a ideia conceitual de um horizonte de expectativa e não de horizonte fechado ou horizonte definido. Pensar a literatura como possibilidade de um horizonte aberto sinaliza seu potencial transformador.

Janine Resende Rocha (2010), fundamentando suas pesquisas em Wolfgang Iser, adverte-nos que "[...] a literatura deve contribuir para que o leitor repense o mundo em que vive, mas, para tanto, a experiência de leitura não pode se coadunar com a previsibilidade, o automatismo ou a padronização" (ROCHA, 2010, p.4).

O leitor, ao assumir um ponto de vista oferecido pelo texto literário, passa a ter condições de preencher as lacunas dispostas no texto. Iser refere-se a esse leitor como sendo o "leitor implícito", embora sua existência não seja real, ele se funda na estrutura do texto (ISER, 1996, p.73). Esse "leitor implícito" evidencia os efeitos do texto e viabiliza a atualização histórica e particular da obra, segundo suas vivências e compreensões inseridas na leitura (ISER, 1996, p.78).

A existência de tal leitor se confirma na medida em que o texto a sugere, assim como as experiências processadas, no momento da leitura, são transferências das

estruturas inerentes ao texto. Dessa forma, o leitor assume a posição de uma estrutura textual (leitor implícito) e de um ato estruturado (leitura real). Iser menciona que, no ato da leitura, o leitor se afasta da sua individualidade para adentrar um horizonte de experiências ainda desconhecido, "[...] daí a impressão de viver uma transformação durante a leitura" (ISER, 1999, p. 90).

Assim, com a participação ativa do leitor no processo comunicativo, é que se forma a constituição do sentido, enquanto os elementos de indeterminação favorecem a realização da comunicação, principalmente, quando o leitor adentra outro universo oferecido pelo texto literário:

> Só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto sob condições que não lhe são familiares (*analogizing*), mas sim estranhas, algo se formula nele que traz à luz uma camada de sua personalidade que sua consciência descrevera. Tal tomada de consciência, no entanto, se realiza através da interação entre texto e leitor; é por isso que sua análise ganha primazia. (ISER, 1996, p. 98)

No processo de realização da leitura, o leitor pode ter seu horizonte de expectativas satisfeito ou rompido por uma determinada obra. Nesse momento, então, é importante retomarmos o conceito "distância estética", de Jauss (1994, p.31), e a sua ideia de que quanto maior for a "distância estética", maior será o valor da obra.

Nesse contexto, justifica-se a escolha da obra de Marina Colasanti (2006) para esta pesquisa, pois além de seus contos serem dotados de valor estético e sua produção reconhecida por várias premiações, esses textos, pelo viés crítico e discurso parodístico, são emancipatórios, rompem com os conceitos prévios do jovem leitor, ampliando seus horizontes de expectativa.

2.2 MÉTODO RECEPCIONAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

O Método Recepcional foi elaborado por Maria da Glória Bordini (1945-), Vera Teixeira Aguiar (1944-) e equipe a partir de um trabalho de pesquisa sobre as condições e os problemas do ensino de literatura na educação básica no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada na década de 1980, pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica – CPL/PUCRS, resultando na obra *Literatura: a formação do leitor – Alternativas metodológicas*, cuja primeira edição foi publicada em 1988.

A obra propõe cinco alternativas metodológicas[24] para o ensino de literatura. Entre elas, está o Método Recepcional. Apresenta, também, sugestões para aprimorar o trabalho com a literatura, assim como auxiliar o trabalho do professor no processo de formação de leitores literários na educação básica. Nesse sentido, a obra contempla, além da sua dimensão teórica, também uma dimensão prática como se verá adiante.

A sustentação teórica do método está nos estudos da Estética da Recepção, que valoriza o papel do leitor como parte do processo de construção da obra. Seguindo essa teoria, a atividade de leitura leva o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais, desconstruindo a ideia de uma leitura única, uma vez que o fato de existirem diferentes leitores, possibilita a existência de diferentes leituras. Segundo Bordini e Aguiar:

> O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração no âmbito acadêmico, o que se explica pela tendência ao autoritarismo da própria cultura brasileira, que endeusa seus expoentes, temerosa de expô-los à crítica. (1993, p. 81)

Portanto, o Método Recepcional apresenta inovações para o sistema de ensino de literatura, justamente pela preocupação direta com o leitor, seus conhecimentos prévios e a constatação de seus horizontes de expectativas. Além disso, o método possui um corpo didático-pedagógico que ressalta a importância de, na prática pedagógica, o professor tomar o horizonte de expectativa em relação à vivência literária do aluno, em um movimento de questionamento, ruptura e alargamento desse horizonte.

Assim como na teoria da Estética da Recepção, as autoras apontam que, no processo dialógico entre obra e leitor, se estabelece a ideia de recepção da obra literária. Por sua vez, na interpretação ocorre a concretização:

> A noção de concretização é derivada dos trabalhos do polonês Roman Ingarden, na década de 30, e do tcheco Felix Vodička na década de 40. Para Ingarden, o exame do modo de ser da obra literária descobre que ela é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais, no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor (cf. Ingarden, 1973). Para Vodička, a obra é um signo estético dirigido ao leitor, o que exige a

[24] Método Científico, Método Criativo, Método Recepcional, Método Comunicacional e Método Semiológico.

> reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender-se como ela se concretiza. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.82)

Os estudiosos Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1979) rediscutiram esta relação, abordando os quadros de referência como necessários para manter o diálogo entre leitor e obra na atividade de leitura. Em uma situação de fala, é possível verificar a compreensão de seu interlocutor por meio de perguntas, entretanto na situação escrita essa verificação não acontece. Sendo assim, a garantia da comunicação entre leitor e obra ocorre a partir da situação de interação entre eles, ou seja:

> A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. São estes os quadros de referências antes aludidos, a que Hans Robert Jauss chama de horizontes de expectativas, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83).

Este horizonte, de acordo com Zilberman (1982 apud BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83), apresenta "[...] ordens de convenção constitutivas do horizonte", que permitem ao autor e ao leitor conceberem e interpretarem a obra. São elas:

> [...] – *social*, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade; – intelectual, porque ele detém uma visão do mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal; – *ideológica*, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuiu e dos quais não consegue fugir; – *linguística*, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente, com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita; – *literária*, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83 – destaques nossos).

O fator de ordem afetiva é acrescentado por Bordini e Aguiar (1993), pois ele é responsável pela aceitação ou rejeição da obra pelo leitor. Levando em consideração que os horizontes de expectativas do leitor e da obra são distintos, é necessário que ocorra uma fusão entre esses horizontes para que se estabeleça uma boa comunicação entre eles, fazendo com que o texto literário deixe de ser um sistema fechado.

Nesse processo de fusão, os horizontes podem se assemelhar, causando o atendimento do horizonte de expectativas do leitor ou podem entrar em conflito, provocando o questionamento ou a ruptura desse horizonte: "Daí pode-se tornar a

relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para avaliação estética da literatura" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83). Assim, a valorização da obra literária acontece quando ela promove alteração ou expansão no horizonte de expectativas do leitor.

A partir dessa relação, entre as expectativas do leitor e a valorização da obra literária é que as etapas do Método Recepcional são sustentadas e desenvolvidas como alternativas para a leitura literária no ambiente escolar. O papel do professor é imprescindível dado que o aporte teórico-metodológico em sala de aula contribui para a formação do leitor, além de favorecer a mobilização do imaginário do aluno, assim como a recepção, apresentando-lhe obras capazes de possibilitar a fusão dos horizontes. Segundo Bordini e Aguiar, essa fusão "[...] se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona." (1993, p.84).

Para o Método Recepcional, o papel do leitor e de seu horizonte de expectativas são essenciais na interpretação e valoração da obra literária. Diante disso, a escola assume uma função importante nesse processo, pois o trabalho adequado com a formação de leitores literários e com o método favorece a interação entre obra e leitor, possibilitando a ampliação do horizonte de expectativas do aluno em relação ao seu mundo, à sua cultura e aos textos literários, aos quais é colocado em contato.

Essa ampliação pode ocorrer devido à distância estética entre obra e leitor, que se concretiza nas reações do leitor (provocadas pela obra) como: alegria, raiva, estranhamento, dor empática, medo, entre outras. É importante que a obra literária estremeça as certezas do leitor, tornando-o disponível à recepção. À vista disso, alguns leitores se afastam do cânone literário por considerá-lo "difícil" e distante dos valores que prezam, fato esse, que os mantém longe de obras que não atendem seus horizontes de expectativas, deixando-os em posição de conforto.

Por outro lado, a "literatura de massa" atende a posição de conforto do leitor apresentando obras de grande aceitabilidade. Porém, a maioria dessas obras literárias não desafia por completo a compreensão do leitor e por consequência pouco estimulam a ampliação do seu horizonte de expectativas:

> Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massas, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade. Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigir um esforço de interação

> demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.84).

Justamente na "sensação de conforto" do leitor é que o professor deve atuar. Assim, seu trabalho com a literatura tem início ao atender seus horizontes de expectativas, mas visando levá-lo ao que não leria espontaneamente, pois considerado "desconfortável". Desse modo, inserindo novas obras em seu universo de leituras e, por consequência, ampliando seu repertório estético e cultural, torna-se possível a ampliação do seu horizonte de expectativas.

O professor assume a responsabilidade de guiar a aproximação entre leitor e texto literário, além de trabalhar as especificidades e as diferenças históricas entre as obras, possibilitando ao leitor condições de avaliar a composição em cada uma delas. Dessa forma, pode ocorrer o surgimento da análise de valores culturais e sociais de uma determinada época veiculados pela obra e, a partir dela, gerar uma compreensão, atingindo uma atitude emancipatória mediante a leitura, desenvolvendo o processo de recepção:

> O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.85)

Faz-se necessário, então, que o aluno seja instigado pelas situações e leituras propostas pelo professor, facilitando o questionamento do horizonte de expectativas. Quando os alunos são apresentados a obras diversificadas e convidados a desvendá-las, eles desenvolvem um novo processo de exigência leitora, aumentando o grau de refinamento. Quanto mais leituras forem feitas, maior será a tendência para modificação dos horizontes de expectativas dos alunos, pois o excesso de confirmação das expectativas gera monotonia, algo que a obra "difícil" pode romper (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.85).

Segundo Bordini e Aguiar (1993), para que o Método Recepcional alcance bons resultados no ensino de literatura é necessário que alguns objetivos em relação ao aluno sejam alcançados: realizar leituras compreensivas e críticas, ser receptivo a novas leituras, relacionar seu horizonte cultural com o horizonte trazido pela obra, de maneira

a levantar questionamentos e, por consequência, modificar seus próprios horizontes de expectativas, assim como os do professor, da escola e da comunidade. O professor, por sua vez, precisa ter em mente que os critérios avaliativos se baseiam no processo e em cada leitura feita pelo aluno. É importante que a resposta final seja uma leitura mais "difícil" que a inicial em aspectos estéticos e ideológicos.

Assim, o método em questão evidencia a valorização do leitor, a constatação de seus conhecimentos prévios e seus horizontes de expectativas. Para as estudiosas, o processo de recepção tem início

> [...] antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.87)

Ao reconhecer o processo de recepção, tornam-se necessárias as etapas da determinação do horizonte de expectativas e da sua possível ampliação. Entretanto, para percorrer o percurso entre elas, Bordini e Aguiar (1993), perceberam que é preciso atender o horizonte de expectativas do leitor, em seguida, romper com ele de maneira gradual a levantar questionamentos.

Como podemos observar, no Método Recepcional, o aluno assume um papel ativo no processo de recepção da obra, assim como o leitor tem seu papel de destaque na Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999). O fato é que, partindo do horizonte de expectativas do próprio aluno, a tendência de sucesso do Método é maior, bem como o interesse por novas leituras literárias.

Ao percorrer as etapas do Método, o aluno tem suas certezas abaladas, assumindo uma posição de análise dos textos literários e além deles, possibilitando a compreensão do mundo e a busca pela emancipação proporcionada pela literatura. Cabe ao professor, pela mediação de leituras, potencializar e/ou provocar no aluno o desejo de emancipação. A emancipação desejada só pode ser pensada também na transformação da relação de lugares: lugar de professor; lugar de aluno, sendo ambos tomados como sujeitos produtivos e em constante diálogo.

Os papéis sociais – professor/aluno/texto – também contemplam lugares de assimetria, cujo processo emancipatório vislumbra ressignificações. Para ilustrar essa relação professor/aluno/texto evocamos uma interessante imagem apresentada pela filósofa Marilena de Souza Chauí:

> O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador. (CHAUI, 2016, 257).

O processo emancipatório ao abrir-se no horizonte para o aluno, seguramente abre-se também para o professor posto que o caminho percorrido foi de ambos. Se não se pode ensinar a pensar ou a interpretar a leitura de um texto, pode-se apontar caminhos de forma racional e sistematizada, pela utilização de um Método, pautado sobretudo no respeito ao outro, à cultura, à literatura e ao ensino, como o de Bordini e Aguiar (1993).

2.3 *UMA IDEIA TODA AZUL*: UM OLHAR SOBRE SEUS CONTOS

> Meus contos de fadas são plantas de alecrim. E se por um instante lhes falta o leite, secam as folhas e se refugiam no inverno. Mas eu espero e espero, cavucando a terra, porque sei da primavera que me toma quando um dia, de repente, recomeçam a brotar.
>
> Marina Colasanti (2009, p. 10)[25]

Na análise que segue, visitamos os dez contos da obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti: "O último rei" (p. 9-12), "Além do bastidor" (p. 13-18), "Por duas asas de veludo" (p. 19-22), "Um espinho de marfim" (p. 23-28), "Uma ideia toda azul" (p. 29-34), "Entre as folhas do verde O" (p. 35-40), "Fio após fio" (p. 41-44), "A primeira só" (p. 45-50), "Sete anos e mais sete" (p. 51-56), e "As notícias e o mel" (p. 57-61).

A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), buscamos nas análises refletir se seus contos estabelecem comunicabilidade com seu leitor implícito; possuem temáticas atraentes para a criança;

[25] Prefácio do livro *Entre a espada e a rosa* (2009), de Marina Colasanti.

e possibilitam a ampliação de seu horizonte de expectativas. Também, almejamos observar se os contos: rompem, pelo viés crítico, com os conceitos prévios desse leitor sobre relações humanas em sociedade; fomentam, pelo emprego da prosa poética e da dialogia com os contos de fadas, seu imaginário, suscitando e constituindo sua memória; desautomatizam suas concepções sobre o uso da língua e favorecem na sua formação como leitor crítico.

Como referência metodológica, utilizamos o quadro de análise de João Luís Ceccantini (2000), desenvolvido em sua tese de doutorado[26]. Nosso objetivo foi considerar de forma equilibrada os dez contos, levando em conta seu contexto de produção, seus elementos estéticos fundamentais, sem perder de vista seu público-alvo; as crianças:

Quadro 1 - Análise da obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti

OBRA ANALISADA	COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.
ANO DA 1ª EDIÇÃO	1979
GÊNERO	Contos
RESUMO DA FICÇÃO	A coletânea é composta por dez contos, todos repletos de metáforas e imagens, as quais são construídas em uma envolvente prosa poética. Os contos abordam temas universais como: amor, morte, solidão, vingança, a passagem do tempo, entre outros, instigando profundas reflexões. Podemos resumi-los da seguinte forma: • O primeiro conto, intitulado *O último rei* (p. 9-12), narra a história do último rei da Dinastia Mogul. Ele nunca havia saído de sua fortaleza e conhecia o mundo pelas experiências vividas pelo vento, ou seja, pelas experiências que este elemento da natureza lhe contava. Certa vez, o vento relatou a esse rei que conhecera o mar e o canto da sereia. Assim, o rei se encantou com o que ouviu e decidiu sair em busca do oceano. • O segundo conto, *Além do bastidor* (p. 13-18), trata da história de uma menina que entrava no bastidor de seus bordados, experimentando as cenas. Certo dia, a irmã mais velha ao ver a bela cena da menina agarrada com uma garça, resolve acabar de bordar o que faltava e corta a linha que

[26] A grade de análise pode ser encontrada em: CECCANTINI, João Luís C. T. *Uma estética da formação*: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2000.

	ligava o mundo real da menina ao mundo mágico do bastidor. • O terceiro, *Por duas asas de veludo* (p. 19-22), narra a história de uma princesa que persegue e coleciona borboletas guardando-as em caixinhas. Ela nunca estava satisfeita e sempre saia à caça de mais borboletas. Uma vez, no início da noite, ela saiu pelo bosque e avistou uma imensa borboleta negra que pousou em um lago, transformando-se em cisne. Ao tentar apanhá-la, a princesa lançou uma flecha no peito do cisne. Porém, do seu próprio peito jorrou sangue e por onde o sangue passava tudo era transformado em penas negras. Assim, "no lago dois cisnes negros deslizaram lado a lado" (p.22). • O quarto, *Um espinho de marfim* (p. 23-28), apresenta o amor entre uma princesa e um unicórnio. Todos os dias, o unicórnio percorria o jardim para admirar sua amada princesa e, também, fugir das caçadas do rei. Mas, a princesa acaba prendendo-o nas malhas de suas tranças. Essa proximidade com o unicórnio fez com que ela se apaixonasse e não conseguisse cumprir a promessa que fez ao rei, seu pai, de entregar-lhe o animal. Então, ela resolveu matar-se, cravando o chifre do unicórnio em seu peito, para não decepcionar seu amado. • O quinto, *Uma ideia toda azul* (p. 29-34), conta a história de um rei que teve sua primeira ideia e não queria contá-la a ninguém. Então, passeou e brincou com ela entre seus pensamentos. Ela era linda e azul. Porém, o rei guardou a ideia em um quarto escuro chamado "Quarto do Sono". Os anos se passaram e o rei não teve mais ideias. À medida que envelhecia, se sentia mais triste e solitário. A ideia manteve-se adormecida e o rei, que já não era mais o mesmo, fechou para sempre a porta do "Quarto do Sono". • O sexto, *Entre as folhas do verde O* (p. 35-40), inicia a narrativa com a inscrição de uma canção popular da Idade Média e, logo após, relata que um príncipe saiu para caçar e viu uma figura metade mulher e metade corça. A corça ele queria para matar e a mulher para amar. Ele a capturou e levou para o castelo. Porém, eles não conseguiam se comunicar, pois ela só falava a língua da floresta e o príncipe, a língua do palácio. Ela o amava e gostaria de pedir à Rainha das Corças para dar-lhe quatro patas ágeis e um belo pelo. Certa vez, o príncipe a viu chorar e,

	equivocadamente, pensou que ela queria tornar-se mulher por completo. Então, chamou o feiticeiro para transformá-la em mulher. Quando ela acordou, não era mais corça e tinha pernas, só não tinha palavras. Assim que aprendeu a andar, fugiu do castelo, e voltou para a floresta, onde a Rainha das Corças atendeu seu pedido tornando-a animal. Uma vez que se tornou totalmente corça, foi pastar sob as janelas do palácio. • No sétimo, *Fio após fio* (p. 41-44), as fadas bordadeiras Nemésia e Gloxínia se empenhavam em terminar o bordado de um manto de seda para a grande apresentação na corte real. A primeira bordava com tranquilidade, enquanto a segunda, sempre estava insatisfeita e não conseguia avançar em seu trabalho. Gloxínia estava com receio da irmã terminar o bordado, por isso teceu uma palavra mágica que transformou a irmã em aranha. Com a transformação de Nemésia, a irmã finalizou o bordado, mas quando pensou em levá-lo à corte, percebeu que estava presa nas teias de Nemésia e não conseguia ir a lugar algum. • O oitavo, *A primeira só* (p. 45-50), conta a história de uma princesa que vivia solitária e angustiada em seu próprio mundo. Por mais que seu pai fizesse, nada substituía o valor de ter alguém para conversar, trocar ideias e ser feliz. Com a intenção de proteger a filha dos perigos do mundo, o rei mandou fazer um espelho para ela. Por um momento, isso funcionou, entretanto, a filha percebeu a ilusão após o espelho se quebrar. Diante disso, ela se viu sozinha novamente e seguiu em direção a um lago. • O nono, *Sete anos e mais sete* (p. 51-56), narra a história de uma princesa que era filha única. Um dia, ela conheceu um príncipe e gostou dele mais do que qualquer outro. O rei, seu pai, não aceitou o fato e disse que ele não servia para se casar com sua filha. Então, ele solicitou à fada madrinha da princesa que a colocasse para dormir, pois assim ela esqueceria o príncipe. Quando o jovem soube que sua amada dormia por um feitiço, decidiu dormir também. Em sonho, eles ficaram juntos, se casaram, tiveram filhos e "foram felizes para o resto da vida" (COLASANTI, 2006, p.55). • No décimo, *As notícias e o mel* (p. 57-61), um rei ficara surdo do ouvido direito. Assim, ele só ouvia e atendia os ministros que se sentavam do seu lado esquerdo. Até que resolveu fazer um trato com um gnomo. O gnomo morava dentro do seu

	ouvido direito e lhe contava, bem alto, tudo que ouvia do lado de fora. O trato funcionava bem, até que o gnomo começou a mentir para não entristecer o rei, quando ouvia uma notícia ruim. O gnomo sempre lhe transmitia boas notícias, e assim o fez por muito tempo. Um dia, o rei entregou o trono para o primeiro-ministro, murmurou uma ordem ao gnomo e o mesmo tapou o ouvido do rei com mel e cera.
ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA	Os dez contos possuem narrativas lineares e narradores heterodiegéticos. Esses narradores, apesar de tradicionais nos contos, em especial, de fadas, na obra de Colasanti mesmo focando na ação das personagens, conseguem dar a dimensão dos sentimentos delas, provavelmente pelo uso poético da linguagem que busca o inconsciente. Com a intenção de cativar e manter o leitor atento até o desfecho da narrativa, notamos o uso de uma linguagem em desvio que instaura vazios (ISER, 1996 e 1999), os quais permitem interação com o leitor. Pela comunicabilidade estabelecida nos contos, percebemos que a estrutura textual projeta um leitor implícito inteligente e perspicaz, capaz de estabelecer relações entre o texto que lê e os contos de fadas que conhece, por meio de leituras ou adaptações cinematográficas. Além disso, os contos suscitam do leitor reflexão sobre o próprio contexto social em que se insere, a partir de suas interpretações sobre as relações sociais apresentadas nas tramas. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2005, p.157), os enredos construídos por Colasanti possuem "[...] efabulação simples e linear, dos quais emergem significados para a vivência da solidão, da morte, do tempo, do amor". As autoras ressaltam ainda, que o clima dos contos aponta para o insólito, "[...] e o envolvimento do leitor se acentua através do trabalho artesanal da linguagem, extremamente melodiosa e sugestiva" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2005, p.157).
FINAL DA NARRATIVA	Observamos que os contos de Colasanti, por não apresentarem um final feliz, rompem com os conceitos prévios da criança leitora, habituada com os contos de fadas e as histórias provenientes da cultura de massa. Em geral, os protagonistas morrem ou se tornam infelizes para sempre. • Exceto em *Sete anos e mais sete* (p.51-56), pois a princesa e o príncipe se casaram, tiveram filhos e foram felizes, contudo, em sonho. • No final do primeiro conto, o rei Kublai-Khan desaparece no horizonte, levado por uma pipa de seda: "[...] deixou-se levar pela corda branca, último rei Mogul, longe no céu, lá onde ele se

	tinge de mar" (COLASANTI, 2006, p.12). Assim, fica em aberto se ele apenas viajou ou realizou uma passagem para a morte. • No segundo, o desfecho ocorre quando a irmã mais velha vê o bordado da menina, encanta-se por ele e percebe que ainda não está finalizado. Não sabendo que a menina está dentro do bordado, a irmã mais velha finaliza o trabalho e prende-a para sempre no bastidor. • No terceiro, o final acontece no momento que a princesa se transforma em cisne, após jorrar sangue de seu peito ocasionado pela flecha que ela mesma lançara no cisne negro. • No quarto, quando a princesa causa a sua própria morte ao cravar o chifre do unicórnio em seu peito. • No quinto, no momento que o rei, sentado na beira da cama chora suas últimas lágrimas de tristeza, deixa a ideia adormecida e fecha a porta para sempre. • No sexto, o desfecho acontece quando a mulher se torna totalmente corça e vai pastar sob as janelas do castelo. • No sétimo, quando Gloxínia termina o bordado, tenta ir para a corte, mas está presa nas teias de Nemésia. • No oitavo, a princesa se joga no lago e se deixa afundar. Fica em aberto se ela tirou a própria vida ao reencontrar sua "amiga" refletida no lago, ou se esta foi a única forma de permanecer ao lado dela, depois que o espelho fora quebrado. • No nono conto, quando a princesa e o príncipe sonham que se casaram, tiveram filhos e foram felizes. No décimo, quando o gnomo tapa o ouvido esquerdo do rei com mel e cera para sempre (sob ordem do próprio monarca).
PERSONAGENS PRINCIPAIS	Em geral, como os contos são breves, há pouco espaço para o desenvolvimento psicológico das personagens. Assim, em sua maioria, elas são planas com tendência à redonda, pois não se reduzem à previsibilidade. • No primeiro conto, observamos o rei Kublai-Khan que, embora nunca tenha saído de sua fortaleza, de forma surpreendente, resolve ir em busca do oceano. • No segundo: a menina não se limita à ação de bordar, por isto transporta-se para o cenário do bastidor. • No terceiro: a princesa surpreende o leitor ao ser

	uma caçadora de borboletas e nunca estar satisfeita com a quantidade. Ela remete ao comportamento do consumismo exacerbado. Contudo, no desfecho da história quando ela se transforma em cisne, deixa para trás toda uma vida de egoísmo e consumismo. • No quarto conto: a princesa é obediente ao pai, de forma previsível. Contudo, muda de comportamento ao se apaixonar pelo unicórnio e, para não ceder aos caprichos do pai, tira a própria vida. • No quinto: o rei, ao ter sua primeira ideia demonstra ter inocência e imaturidade, pois brinca com ela. A seguir, de forma condizente a comportamento egoístas, guarda a ideia, pois não consegue compartilhá-la. Na velhice, imagina que finalmente pode descansar, aposentar-se e desfrutar da ideia, contudo, percebe que não é mais o mesmo e, por isto, a comunicação com a ideia azul tornou-se impossível. • No sexto, o príncipe é personagem tipo, pois suas ações correspondem previsivelmente a sua categoria social; a mulher metade corça é personagem plana com tendência à redonda, já que surpreende o leitor e não se rende á previsibilidade, resolvendo fugir do palácio, retornar à floresta e tornar-se completamente corça. • No sétimo, as fadas bordadeiras, Gloxínia e Nemésia, são parceiras, mas de forma previsível o ciúme se instaura no coração da primeira. Assim, ela decide bordar uma palavra mágica e transformar a segunda em aranha. Nemésia, por sua vez, como vingança, prende Gloxínia em suas teias, supreendendo o leitor. • No oitavo, as ações da princesa não correspondem á categoria social a que pertence. No desenvolvimento da narrativa, notamos a sua busca pela própria identidade. • No nono, o príncipe é personagem tipo, pois segue uma linearidade em seus atributos e suas ações correspondem à sua categoria social. A princesa, contudo, é plana com tendência à redonda, pois burla as ordens do pai e casa-se com o príncipe (em sonho). • No décimo, o rei não se reduz totalmente à previsibilidade. Podemos citar como exemplo, quando ele chama um gnomo para viver em seu ouvido direito e contar-lhe tudo o que ouvisse do lado de fora. (explicar melhor o que rompe com as

	expectativas?)
PERSONAGENS SECUNDÁRIAS	• No primeiro conto, o vento é personagem plana e segue a linearidade de contar suas experiências ao rei Kublai-Khan; os pastores também são personagens planas tipo. • No segundo, a irmã mais velha, embora não tenha densidade psicológica, é personagem plana com tendência à redonda, pois ao desfecho surpreende o leitor: sem saber que a menina estava dentro do bastidor, resolve finalizar o bordado que faltava e corta a linha que ligava os dois mundos, prendendo a menina no mundo do bastidor. • O terceiro não apresenta personagens secundárias. • No quarto conto, o unicórnio é personagem plana, pois se trata de uma figura mítica que é apaixonada pela princesa; o rei é personagem tipo. • O quinto conto não apresenta personagens secundárias. • No sexto, a tropa, o feiticeiro e a rainha das corças são personagens tipo. • O sétimo não apresenta personagens secundárias. • No oitavo, o rei é personagem tipo. • No nono, o rei é personagem tipo. • No décimo, o gnomo é personagem plana com tendência à redonda, já que desenvolve autonomia, passando a contar apenas boas notícias ao rei; o primeiro-ministro é personagem tipo.
TEMPO HISTÓRICO	Notamos que a obra de Colasanti é atemporal, pois se ajustaria a qualquer indivíduo e tempo. Suas narrativas aproximam-se do tempo mítico dos contos de fadas e fazem alusão a uma Idade Média imaginária. Em geral, a autora começa suas narrativas mergulhando o leitor no meio de uma história *in médias rés*, como em *Além do bastidor*: "Começou com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante." (COLASANTI, 2006, p.14). Observamos, também, que a autora faz uso recorrente do discurso parodístico, justamente por isto suscita do leitor memória transtextual de seu repertório de leituras. Além disso, requer que, na leitura, ele resgate sua biblioteca vivida (FERREIRA, 2009), contudo, em complexo exercício, pois pelo viés da subversão de sentidos. Para Vera Maria Tietzmann Silva, a obra de Colasanti aborda "[...] o insólito das situações descritas; o tempo e o espaço pouco definidos; o aproveitamento do substrato cultural mítico, literário e folclórico; e a possibilidade de uma leitura crítica e/ou alegórica, a partir da utilização de imagens simbólicas" (1994, p.157).

DURAÇÃO DA AÇÃO	As ações decorrem de forma diversa nos contos: • Em *O último rei* (p. 9-12), percebemos uma certa imprecisão na duração da ação, pois a narrativa se inicia da seguinte forma: "Todos os dias Kublai-Klan, último rei da dinastia Mogul, subia no alto da montanha [...]" (COLASANTI, 2006, p. 10), sendo assim não sabemos, exatamente, desde quando ele subia no alto da montanha. No decorrer da história notamos a passagem do tempo com uso de elementos que nos remetem às quatro estações do ano, como em um dos trechos: "Debaixo do seu silêncio as sementes se aprontam para a primavera." (COLASANTI, 2006, p. 10). • Em *Além do bastidor*: todas as manhãs a menina bordava, até que um dia sua irmã mais velha se encantou pelo que viu e finalizou o bordado da menina. • Em *Por duas asas de veludo* (p. 19-22): as peripécias transcorrem em dois dias. No primeiro, a princesa caça a borboleta/cisne e, no segundo, ela acerta uma flecha em seu próprio peito, transformando-se em cisne. • Em *Um espinho de marfim* (p. 23-28): o rei caça o unicórnio por vários dias e várias noites, após isso a princesa passa o período de "três luas" (COLASANTI, 2006, p. 24) na companhia do unicórnio e tira a própria vida. • Em *Uma ideia toda azul* (p. 29-34): um dia o rei teve a ideia toda azul, então a guardou na Sala do Sono e "[...] o tempo correu seus anos" (COLASANTI, 2006, p. 32), até que o rei chegou a sua velhice e foi ao encontro da ideia. • Em *Entre as folhas do verde O* (p. 35-40): o príncipe prende e leva a mulher corça para o palácio em um dia; a partir de então, todos os dias eles se encontram no quarto; até que a mulher corça se transforma totalmente em humana, levando sete dias para aprender a andar e fugir; no oitavo dia, o príncipe notou sua fuga e ela pôs-se a pastar embaixo da janela do palácio. • Em *Fio após fio* (p. 41-44): as duas fadas bordavam todas as tardes até que Gloxínia transformou Nemésia em aranha. Gloxínia passou anos bordando até finalizar seu trabalho e perceber que estava presa nas teias da irmã. • Em *A primeira só* (p. 45-50): o tempo é marcado pelo período que a princesa brincava com o espelho e depois se jogou no lago, nos dando a sensação de que tudo ocorreu em alguns dias.

	• Em *Sete anos e mais sete* (p. 51-56): ao longo de quatorze anos, como notamos no trecho "Sete anos se passaram e mais sete. As plantas cresceram ao redor. Os guardas desapareceram debaixo" (COLASANTI, 2006, p. 53). • Em *As notícias e o mel* (p. 57-61): o tempo é indefinido, pois a narrativa transcorre em torno da relação do rei com o gnomo, como podemos observar no trecho: "Correu o tempo. Rei e gnomo, assim tão vizinhos, foram ficando cada dia mais íntimos." (COLASANTI, 2006, p. 58). O emprego de indeterminação temporal é cativante para a criança leitora, pois permite-lhe a projeção imagética da história para um tempo mítico.
ESPAÇO MACRO	Os contos possuem diversos espaços macro, respectivamente em: • *O último rei*, a fortaleza; • *Além do bastidor*: a casa; • *Por duas asas de veludo*: o palácio e o bosque; • *Um espinho de marfim:* castelo, florestas e campinas; • *Uma ideia toda azul*: o castelo; • *Entre as folhas do verde O*: o castelo e a floresta; • *Fio após fio*: a torre mais alta do castelo de vidro; • *A primeira só*: o palácio e o bosque; • *Sete anos e mais sete*: os castelos e seus arredores; • *As notícias e o mel*: a corte.
ESPAÇO MICRO	Os microespaços são variados. Assim, notamos em: • *O último rei*: o alto da muralha; • *Além do bastidor*: o bastidor; • *Por duas asas de veludo*: os aposentos do palácio e o bosque; • *Um espinho de marfim:* o jardim e o quarto da princesa; • *Uma ideia toda azul*: o jardim, os salões, o corredor das Salas do Tempo e a Sala do Sono; • *Entre as folhas do verde O*: o quarto, o corredor e o pátio do castelo; • *Fio após fio*: o bastidor; • *A primeira só*: o palácio, o jardim, o prado e a beira do lago; • *Sete anos e mais sete*: o quarto enorme, o corredor enorme e os sete cantos do castelo; • *As notícias e o mel*: o trono e o ouvido direito do rei.
FOCO NARRATIVO	Nos dez contos, o narrador é onisciente neutro,

	prevalecendo a voz narrativa em terceira pessoa. Pode-se observar que não cabe ao narrador dos contos o papel judicativo. Ele narra, contudo, deixa para o leitor o julgamento e, inclusive, a dedução acerca de comportamentos surpreendentes das personagens e dos desfechos abertos das narrativas. Pelas disposições do narrador, pode-se observar que os contos projetam um leitor implícito inteligente, capaz de realizar a interpretação e interagir, preenchendo lacunas, durante toda leitura.
VOZ	Nos dez contos, a voz narrativa é em terceira pessoa do discurso.
LINGUAGEM	Os contos são construídos em uma linguagem híbrida, em que prevalece a prosa poética, pelo recurso ao lirismo e à musicalidade no transcorrer das narrativas. Além do uso de vários outros recursos como: símbolos, polissemia e figuras de linguagem. Tais recursos conferem valor estético ao texto, realçam e criam novos significados aos contos, deixando a linguagem mais expressiva, criativa e atrativa para o leitor. Sendo assim, surgem diversas interpretações e novas significações em cada nova leitura. Outros efeitos resultantes desses recursos são o encantamento e estranhamento por parte do leitor, bem como instaurar de lacunas na narrativa, que estimulam a interação e a projeção imagética, como podemos observar em: • *O último rei*: "Então, prendeu fios de prata na Lua e a empinou contra o vento. Do alto, espelho do frio, a Lua trouxe a neve para Kublai-Khan. E um sono tranquilo." (COLASANTI, 2006, p. 10); • *Além do bastidor*: "Bordava com cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama." (COLASANTI, 2006, p. 16); • *Por duas asas de veludo*: "Era quase noite quando a viu, imensa borboleta negra voando lenta no azul que se apagava. Correu querendo acompanhá-la." (COLASANTI, 2006, p. 20); • *Um espinho de marfim*: "Durante três noites trançou com os fios de seus cabelos uma rede ouro." (COLASANTI, 2006, p. 24); • *Uma ideia toda azul*: "[...] e tão maravilhado ficou com aquela ideia azul [...] Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou

	com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com igual alegria, linda ideia dele toda azul." (COLASANTI, 2006, p. 30); • *Entre as folhas do verde O*; "Foi assim que o príncipe a viu. Metade mulher, metade corça, bebendo no regato. A mulher tão linda. A corça tão ágil. A mulher ele queria para amar, a corça ele queria matar." (COLASANTI, 2006, p. 36); • *Fio após fio*: "[...] Gloxínia aproveitou o último fio para bordar sobre a seda, letra por letra, a palavra mágica. Nemésia ainda teve tempo de terminar o ponto e libertar mais uma rosa. Depois transformou-se em aranha." (COLASANTI, 2006, p. 42); • *A primeira só*; "A lágrima inchou, já ia cair, quando a princesa viu o rosto que tanto amava. Não um só rosto de amiga, mas tantos rostos de tantas amigas. Não na lágrima que logo caiu, mas nos cacos todos que cobriam o chão." (COLASANTI, 2006, p. 48); • *Sete anos e mais sete*: "Sete anos e mais sete se passaram. As plantas cresceram ao redor, Os guardas desapareceram debaixo das plantas. As aranhas teceram cortinados de prata ao redor das camas, nas salas enormes, nos enormes corredores. E os príncipes dormiram nos seus casulos." (COLASANTI, 2006, p. 53); • *As notícias e o mel*: "Uma certa doçura começou a espalhar-se do ouvido real para a cabeça, e o rei foi ficando aos poucos mais bondoso. Um certo carinho foi se espalhando da caverna real para o gnomo e ele foi ficando aos poucos mais bondoso." (COLASANTI, 2006, p. 60).
TEMÁTICA CENTRAL	Em geral, os temas das narrativas estão relacionados à natureza humana. Seu viés crítico convida o leitor à reflexão sobre seu entorno social e as relações humanas que se estabelecem em sociedade. Em cada conto, podemos notar: • no primeiro, a busca pela essência da vida. • No segundo, a condição da mulher. • No terceiro, a solidão. • No quarto conto, o dilema vivido pela mulher: aceitar os estatutos de um convívio patriarcal ou seguir o caminho que realmente tem vontade. • No quinto, o conceito de felicidade e qual o momento certo de desfrutá-la. • No sexto, a luta da mulher por seu espaço. • No sétimo, a rivalidade entre irmãs.

	• No oitavo, a solidão. • No nono, as imposições enfrentadas pelas mulheres numa sociedade patriarcal. • No décimo, questiona-se o poder estabelecido por meio das atitudes do governante (o rei focava em boas notícias e não ouvia os problemas do povo).
TEMAS COMPLEMENTARES	No decorrer das narrativas, percebemos vários temas complementares relacionados às relações humanas, como: a busca pela própria identidade, o autoexílio, a morte, a inveja, a vingança, a mentira, o amor, a superação dos limites impostos pela sociedade e a libertação do convívio patriarcal.
SIMBOLOGIA	A obra de Colasanti é repleta de simbologia, especialmente nas relações afetivas dos personagens, proporcionando ao leitor diversos questionamentos. Ao entrar em contato com os símbolos inseridos nas narrativas, o leitor rompe com o óbvio e com os valores incorporados nos contos de fadas tradicionais. Esta quebra de paradigmas viabiliza diversas formas de ver e atuar na realidade.
ILUSTRAÇÕES	Além de autora, Marina Colasanti é ilustradora da obra. As ilustrações apresentam ausência de cores, predominando a cor preta do contorno. Exceto a ilustração da capa que apresenta vários tons da cor azul na composição da imagem de uma figura feminina sentada sob uma árvore. Ao início de cada conto, há uma pequena ilustração acima do título. Tais ilustrações são relacionadas à temática de cada conto. Ao meio de cada narrativa, há, também, uma ilustração referente à história. • No primeiro conto, pode-se ver a ilustração da fortaleza do rei Kublai-Khan (p.11). Percebe-se que é a visão que o rei tem de sua fortaleza ao subir a muralha. • No segundo, vê-se a imagem da menina bordando. • No terceiro, o cisne negro pousando no lago. • No quarto conto, a princesa segurando um feixe de lírios. • No quinto, o rei entristecido caminhando pelo castelo. • No sexto, pode-se ver duas ilustrações, uma em cada página. Em ambas o cenário é a caçada na floresta, entretanto, uma apresenta o rei montado em seu cavalo e a outra, um dos homens de sua tropa, no chão, conduzindo dois cães de caça. • No sétimo conto, nota-se a ilustração das fadas Nemésia e Gloxínia bordando. • No oitavo, a princesa sozinha no quarto,

	observando seu reflexo no espelho. • No nono, percebem-se duas ilustrações semelhantes, sendo uma em cada página do livro. Nas duas ilustrações, há uma árvore pela metade, de um lado dela está a princesa e do outro, o príncipe. • No décimo conto, o rei sentado em seu trono, com a mão no ouvido direito, esforçando-se para ouvir algo. Como se pode notar, as ilustrações põem em relevo o tema principal de cada conto, tecendo um diálogo entre palavra e imagem. A ausência de cores e a síntese de cada narrativa em uma só ilustração demonstra que elas são atrativas para diferentes públicos, não apenas o infantil.
OUTROS	Marina Colasanti "é uma das mais premiadas escritoras brasileiras, detentora de vários prêmios *Jabutis*, do *Grande Prêmio da Crítica* da APCA, do *Melhor Livro do Ano* da *Câmara Brasileira do Livro*, do prêmio da *Biblioteca Nacional* para poesia, de dois prêmios latino-americanos. Recebeu o terceiro prêmio no *Portugal Telecom de Literatura* 2011. Tornou-se *hors-concours* da *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil* (FNLIJ), após ter sido várias vezes premiada." (MARINACOLASANTI.COM, 2020)[27]
COMENTÁRIO CRÍTICO	Marina Colasanti, valendo-se de recursos estilísticos, atribui um tom lírico a suas narrativas, contribuindo com o valor estético da obra. Além disso, os contos exercem função social (JAUSS, 1994, p. 50), pois convidam o leitor a rever seus conhecimentos prévios sobre a natureza humana e as relações em sociedade. As narrativas apresentam uma plurissignificação do texto que possibilita ao leitor adentar nas lacunas deixadas em cada conto. Iser (1996, p.73) refere-se a esse leitor como sendo o "leitor implícito", embora sua existência não seja real, ele se funda na estrutura do texto. A atmosfera medieval da obra transporta o leitor para um ambiente espaço-temporal, em que as leituras que compõem sua memória são acionadas, porém pelo viés crítico.
CLASSIFICAÇÃO	A partir de 11 anos[28]
FAIXA ESCOLAR	A partir do 5º Ano (Ensino Fundamental I)
PRÊMIOS RECEBIDOS	• *O Melhor para o Jovem*, concedido pela *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil* (FNLIJ); • *Grande Prêmio da Crítica*, concedido *pela Associação Paulista de Críticos de Artes* (APCA). Os prêmios foram recebidos em 1979, mesmo ano de

[27] Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html>. Acesso em: 03 novembro 2020.
[28] Esta classificação partiu da observação em sala de aula, da experiência da professora-pesquisadora.

	publicação da primeira edição da obra.

A obra *Uma ideia toda azul* (1979) dialoga com os contos de fadas tradicionais e histórias míticas, estimulando a revisitação crítica das leituras que compõem a memória do leitor. As narrativas apresentam "vazios" (ISER, 1979, p.88) que possibilitam a comunicação entre o texto e o leitor, de maneira a despertar sua curiosidade e prendê-lo até o desfecho da história.

Em geral, esses desfechos apresentam final aberto, possibilitando o rompimento e a ampliação do horizonte de expectativas do leitor quanto a fechamentos de histórias. Seus textos, pelo viés crítico que apresentam, podem despertar a percepção de seu público leitor, bem como aguçá-la, sobre as relações assimétricas e egocêntricas que, às vezes, se estabelecem no convívio social.

Como promovem a reflexão crítica e suscitam a produtividade, pelo preenchimento de lacunas durante a leitura, seus contos consideram seu leitor no relato e podem emancipá-lo. O papel de seu narrador é democrático, pois não exerce um poder sobre a atuação das personagens, nem das disposições do leitor implícito. Ele deixa para o leitor as atividades de concretude, de dedução, analogia e síntese. Assim, o trânsito do âmbito ficcional ao social é libertário, pois considera o leitor como perspicaz e, por isto, o convoca à reflexão, sem conduzir suas opiniões.

Além disso, pelo tom de denúncia social que os contos apresentam, convocam seu leitor a desejar a existência de relações sociais mais equânimes e pautadas pelo respeito. Suas narrativas, pelo recurso a elementos retirados do universo feérico e mítico, ampliam os horizontes de expectativa do leitor e fomentam seu imaginário.

Seus contos possuem valor estético, pois construídos com linguagem híbrida, na qual percebemos a presença da prosa poética, pautada por recursos estilísticos e simbologias que dialogam com o inconsciente devido às lacunas que instauram na estrutura do texto, aguçando a imaginação do leitor e propiciando-lhe a reflexão sobre si mesmo e o mundo à sua volta. Diante disso, entendemos que a obra de Colasanti não só pode despertar o gosto pela leitura, como favorecer na formação do leitor crítico.

CAPÍTULO III – PROPOSTA DE RECEPÇÃO

1. DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Neste capítulo apresentamos a proposta de recepção. Para tanto, inicialmente, aplicamos um questionário, por meio digital a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, da EMEIF Profª Maria Amélia de Castro Burali, da cidade de Assis/SP, em atendimento às Portarias nº 356 do Ministério da Saúde e nº 343 do Ministério da Educação que instituem, respectivamente, o isolamento social e a substituição de aulas presenciais por meio digital remoto e assincrônico, devido ao COVID-19.

Embora a turma tivesse 20 alunos, esse questionário foi enviado somente para dez pais (50%), conforme já explicamos anteriormente, pois destes conseguimos o contato telefônico. O questionário permitiu-nos o levantamento dos hábitos de leitura dos alunos e de suas preferências por gêneros textuais diversos. A seguir, podem-se visualizar as questões:

Série:

Idade:

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

1. Você gosta de ler? ( ) sim ( ) não
Por quê?
Se respondeu afirmativamente, quem o influenciou a gostar de ler?

2. Você visita Sala de Leitura? ( ) sim ( ) não
Por quê?

3. Mencione o último livro que você leu e o nome do seu autor:

4. Qual gênero textual você gosta mais de ler?
( ) romances de aventura
( ) romances de terror
( ) romances detetivescos
( ) romances de ficção científica
( ) romances de amor
( ) contos
( ) histórias em quadrinhos
( ) poesia
( ) fábulas
( ) lendas
( ) Bíblia
( ) livros religiosos
( ) biografias
( ) autobiografias
( ) Outros. Qual (quais)?
5. Você já leu algum livro da autora Marina Colasanti? ( ) sim ( ) não

Se respondeu afirmativamente. Qual?
Se respondeu negativamente. Por quê?

6. Qual livro você leu e ficou na sua memória?
Você indicaria esse livro para alguém? ( ) sim ( ) não
Por quê?

7. Quando você lê um romance (texto narrativo) gosta de:
( ) final feliz
( ) final aberto (significa um final com diferentes possibilidades, de acordo com o enredo)

8. Você tem livros em sua casa?
( ) sim ( ) não
Se respondeu afirmativamente, marque com um X os gêneros que possui:
( ) romances de aventura
( ) romances de terror
( ) romances detetivescos
( ) romances de ficção científica
( ) romances de amor
( ) contos
( ) histórias em quadrinhos
( ) poesia
( ) fábulas
( ) lendas
( ) Bíblia
( ) livros religiosos
( ) biografias
( ) autobiografias
( ) Outros. Qual (quais)?

9. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável por você?
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) - COMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - COMPLETO
( ) Ensino Médio – INCOMPLETO
( ) Ensino Médio – COMPLETO
( ) Ensino Superior – INCOMPLETO
( ) Ensino Superior – COMPLETO

10. Qual o nível de escolaridade de seu pai ou responsável por você?
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) - INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) - COMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - COMPLETO
( ) Ensino Médio - INCOMPLETO
( ) Ensino Médio - COMPLETO
( ) Ensino Superior - INCOMPLETO
( ) Ensino Superior - COMPLETO

Dos 10 questionários enviados, obtivemos 100% de retorno. Na aplicação e análise, algumas variáveis foram levadas em conta:

- as condições de aplicação remota, tanto de envio quanto de retorno;
- a não interação entre a professora e os alunos no momento da aplicação;

- a mediação dos pais entre a professora e os alunos para a aplicação do questionário.

Entretanto, essas variáveis não invalidaram o instrumento, nem impediram a possibilidade de leitura interpretativa sobre as respostas que os alunos ofereceram. Vale ainda observar que nove alunos responderam à mão, fotografaram o questionário respondido e os pais se encarregaram de nos reenviar, por meio de um aplicativo de celular. Um aluno digitou as respostas em computador e fez o envio por e-mail. Considerando as variáveis e condições de aplicação, analisamos as questões, focalizando em especial o conhecimento sobre as obras de Marina Colasanti.

Entre os entrevistados, verificamos que quatro (40%) eram do sexo feminino e seis (60%), do masculino. Suas idades situavam-se entre dez e onze anos. Desses alunos, nove residem na cidade e um na zona rural. Em suas casas, em geral, há materiais para leitura. Apesar disto, o primeiro desafio que verificamos na análise das respostas é que, dos 10 entrevistados, nenhum leu qualquer obra de Colasanti. As razões pela não leitura decorrem de muitas justificativas tais como: *"nunca vi"* (aluno 1[29]), *"nunca achei um livro dela"* (aluno 2)*; "não tem na escola*" (aluno 3)*, "não que eu me lembre*" (aluno 4); *"não, mas vou procurar ler*" (aluno 5), *"nunca encontrei um livro dela*" (aluno 6).

Marina Colasanti, bem como sua obra *Uma ideia toda azul* (2006), seriam apresentadas aos alunos em sala de aula. Entretando, no cenário da pandemia, esta recepção tornou-se inviável. Assim, para efeito de análise do imaginário dos alunos, resgatamos alguns elementos do questionário que consideramos significativos para auxiliar na consecução do objetivo deste trabalho, além de estabelecer uma articulação entre o ofício de professora e pesquisadora.

Na análise sequencial das perguntas e respostas, tais como constam no questionário, procuramos estabelecer um diálogo entre perguntas e respostas à medida que encontramos conexões interpretativas e reflexivas. O questionário, em condições apropriadas de aplicação, seria acompanhado de uma conversa introdutora e discussão com os alunos. Assim, precisou ser aplicado em outro contexto, muito diverso do planejado inicialmente.

[29] Optamos por manter os nomes em anonimato, conforme pacto pedagógico estabelecido pela aulas virtuais. Assim, numeramos os alunos de um a dez.

A pergunta – *Você gosta de ler?Por quê?* – que abre o questionário, possibilita que o sujeito se volte para si mesmo e perceba os impactos e desdobramentos do ato da leitura. Essa pergunta, aplicada ao aluno do Ensino Fundamental I (mas que poderia também ser dirigida para qualquer sujeito independente da sua formação ou faixa etária), contém um conteúdo qualitativo na análise. Gostar de ler não tem relação direta com o quantitativo. Por essa razão, a pergunta se fez acompanhar, no questionário, de outra: "*por quê?*", e não de: "*quantos livros você leu*?".

Ler implica uma ação humana inserida no domínio dos códigos de linguagem estruturados na cultura e sociedade. Há, porém, o elemento "gostar" que implica o sujeito numa dimensão afetiva do ato de ler. A resposta positiva para a primeira pergunta alcançou unanimidade entre os alunos (100%) e se desdobrou nas razões apresentadas:

- *Porque ler ajuda a entender mais as letras, e ler traz sabedoria.* (aluno 1)
- *Ler faz bem para a memória é divertido, treina a memória.... treinar a leitura para melhorar a fala.* (aluno 2)
- *Porque ajuda na vida.* (aluno 3)
- *Porque quando estou estressado ler me acalma.* (aluno 4)
- *Fui influenciada pelos meus professores que me entregava um livro por semana e, também, nos levava à biblioteca.* (aluno 5)
- *A gente lendo o aprendizado fica melhor.* (aluno 6)
- *Porque tenho curiosidade de aprender mais.* (aluno 7)
- *Gosto, pois, aprendemos mais.* (aluno 8)
- *Aprende várias coisas.* (aluno 9)
- *Eu acho que ler é também uma parte do aprendizado e acho interessante.* (aluno 10)

Observamos, pelas respostas, que há conteúdos que se ligam a muitas dimensões da leitura, tais como: instrumental; institucional; por lazer e prazer; como recurso de autocuidado à saúde mental e ampliação do universo simbólico.

Vale ressaltar que o questionário aplicado possibilitou-nos compreender a percepção de leitura dos alunos. Desse modo, não há respostas erradas, pois eles falam sobre a leitura na sua experiência e sobretudo do papel da escola nessa experiência entre leitor e leitura. Nesse sentido, chama a atenção que há predominância na vinculação entre leitura e aprendizado. Sobre esse aspecto Marina Colasanti adverte:

> A produção de livros sofre de duas doenças. Uma é o descrédito da inteligência infantil por parte dos adultos. Eles acreditam que qualquer coisa pode ser publicada e que a criança não vai perceber que o livro é ruim. O outro problema é que a literatura infantil tem um pé amarrado na educação, como se ela servisse para carregar conhecimentos, princípios morais, como

> uma cápsula que tivesse outra coisa dentro. Isso envenena a literatura. (COLASANTI, 2014)[30]

Esse apontamento se insere numa perspectiva crítica do papel da Educação institucional na formação do leitor, em especial, da criança. Nota-se um imperativo em reestruturar possibilidades de acesso e construção à leitura, levando em conta a criança como sujeito partícipe dessa construção. O acesso aos modos de leitura partem de múltiplos fatores.

Segue como desdobramento da primeira pergunta uma questão aberta: *Quem o influenciou a gostar de ler?* Essa questão coloca em evidência as relações que fazem a mediação entre a criança e o ato da leitura:

Quadro 2 - *Quem o influenciou a gostar de ler?*

Influenciadores	Número de respostas
Mãe	2
Professores	2
Escola	2
Professores e amigos	1
Mãe e professora	1
Não responderam	2

Compreende-se que as figuras referenciadas pela criança para a leitura decorrem de suas experiências e inserção no aprendizado institucional das letras pela *escola*, pelos *professores*, assim como as que vivencia no seu lar, pois a figura da *mãe* aparece no discurso da criança, em tese, por ser a figura culturalmente mais próxima do cotidiano escolar se comparada ao pai. Nas reuniões que se realizam no contexto escolar envolvendo os pais, é a mãe, em sua maioria, quem se apresenta. Isto não significa que a figura paterna esteja alheia ao ato de ler, mas, pelas respostas, não foi mencionada. A compreensão da sua ausência demandaria uma análise das configurações familiares que não foi estruturada no conjunto das perguntas. Outra razão que se deve levar em conta, são as múltiplas possibilidades de composição familiar e que, não necessariamente, se constituem somente pela família nuclear: pai, mãe, filho(s).

A segunda pergunta – *Você visita a sala de leitura?* – pode encontrar alguma equivalência com a oitava – *Você tem livros em casa?* –, mas sem que sejam excludentes. Pode não haver uma relação direta entre *visitar a sala de leitura* e *ter livros*

[30] Entrevista concedida à *Folha de S. Paulo*, caderno Folhinha. Livro para criança não precisa ser educativo. MOLINERO, Bruno, 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015>. Acesso em: 12 out. 2020.

em casa, questão que poderia ser explorada se dialogada diretamente com os alunos. Dos 10 alunos que preencheram o questionário, todos visitavam a Sala de Leitura e nove tinham livros em casa. Ambas as questões tratam da possibilidade de acesso a obras para leitura. Apesar disto, ter livros em casa não assegura nem o hábito, nem o gosto pela leitura, considerando a possibilidade de outros canais de acesso. Importa destacar que o meio ambiente proporcionava acesso e uso como condições de aprendizagem e desenvolvimento do leitor. Vejamos a tabela referente a essas questões:

Quadro 3 - ***Você visita a sala de leitura? e Você tem livros em casa?***

	Alunos que visitam a sala de leitura	Alunos que têm livros em casa
Respostas	10	9

Uma das questões debatidas no campo das Políticas Públicas, em especial, Saúde, Assistência e Educação, diz respeito ao acesso a serviços, bens sociais e culturais. No caso da Educação, o acesso não se restringe apenas à matrícula escolar, mas também à qualidade do ensino que envolve estrutura física, bibliotecas, metodologias, condições de trabalho de professores e setores administrativos, entre outros fatores. A vida escolar e familiar precisa operar em uma lógica de apoio recíproco no acesso à leitura, visando à formação do hábito. Vale ainda ressaltar que nessa lógica recíproca entre o público (a escola) e o privado (família) a questão envolve modos organizativos do estado que garantam um desenvolvimento digno para a criança e o adolescente na perspectiva do direito conforme instituído no Art. 4º. do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), portanto não se trata de um esforço voluntarista da escola e da família:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.[31]

Nota-se, no exposto acima, a confluência na responsabilidade no que se refere à garantia de direitos para pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. No conjunto das responsabilidades a esse desenvolvimento, a escola se apresenta como

[31] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 nov. 2020.

potencializadora na formação do leitor. A visita à sala de leitura (e permanência), conforme pergunta formulada, envolve, além da condição física do espaço, modos de sociabilidades entre o eu e o objeto, entre o eu e o outro, em que subsiste o gosto e o prazer estético, talvez na direção que aponta Jauss:

> Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela anuência de terceiros. (1979, p. 77).

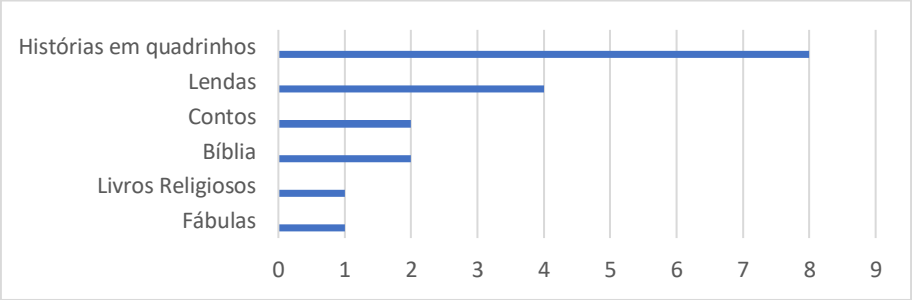
A apropriação de uma experiência do sentido do mundo está ligada a certos enlaces que se fazem nas intermediações entre sentidos e significados. Entrecruzam-se, na experiência dos sentidos do mundo os desejos, afetos, as memórias, emoções, os motivos pelo qual se manifestam as predileções de gêneros no gráfico abaixo. Para que não tenhamos, porém, uma compreensão ingênua das preferências estilísticas, vale a ressalva sobre a construção do gostar forjado no interior de uma cultura de massas. Gostar de algo também significa uma certa captura do que foi posto para gostar, através da sua disposição mercadológica. Mas sobre esse aspecto não há imunidade absoluta contra o apelo da indústria cultural e seus artigos de consumo, razão pela qual, em hipótese, Jauss (1979) estrutura o rigor da sua teoria literária através das teses explanadas no capítulo 1, item 1.4, desta dissertação, intitulado “Estética da recepção: outra relação entre leitor e obra”.

Entendendo a literatura como expressão da arte destacamos também sua dimensão emancipatória, para além da sua captura mercadológica numa sociedade produtivista. É pela arte que se vislumbram outras realidades. Conforme Matos:

> A arte é testemunha de um outro princípio de realidade que não o da submissão à produtividade; ao desempenho no mundo competitivo do trabalho e da renúncia ao prazer. Trata-se de um princípio que reconcilia o homem com a natureza exterior, interior e com a história (2005. p.64)

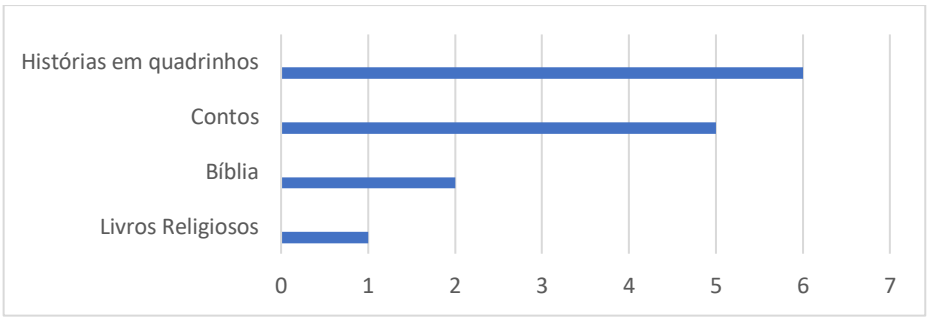
Feita essa ressalva o que segue no gráfico abaixo é o gosto por determinado gênero relatado pelos alunos. Trata-se da pergunta de número quatro do questionário, contendo 14 alternativas com gêneros determinados e que poderiam ser assinaladas quantas o aluno quisesse. Obtivemos mais de um gênero por aluno e fizemos a transposição no conjunto das preferências. O que interessa é a predominância nas escolhas de gênero e não a quantidade assinalada por cada aluno:

Gráfico I – Gênero textual de que o aluno mais gosta de ler



O gênero predominante na predileção dos alunos são as histórias em quadrinhos, seguidas pelas lendas e pelos contos. O aumento de templos e igrejas, no âmbito religioso, pode ser notado na presença da Bíblia e de livros religiosos. Quanto aos demais gêneros textuais, suas preferências condizem com a idade dos sujeitos entrevistados, pois lhes são apresentados, pelos programas escolares: lendas, contos e fábulas. De modo geral, podemos perceber que há uma aproximação nos gráficos I e II na relação entre o gosto por um determinado gênero e sua presença em casa. Dos 10 alunos consultados, oito leem histórias em quadrinhos e seis as têm em casa. O mesmo ocorre em relação à Bíblia e outros livros religiosos, com compatibilidade entre a predileção de gênero e sua presença em casa:

Gráfico II – Gêneros de literatura que o aluno possui em casa



O gráfico II apresenta informações sobre o gênero de literatura que possui em casa, o que nos remete, mais uma vez, a reflexões sobre o acesso ao universo da leitura. A existência e disposição do objeto em casa, ao alcance da criança, torna-se um fator contributivo para a formação do leitor, mas não decisivo. Há um processo que atua na mediação desse encontro entre a existência do objeto e o

reconhecimento sobre esse objeto: os acervos nas bibliotecas e Salas de Leitura, por meio da mediação. Esta se realiza pela configuração de muitos elementos que instituem a leitura como hábito estruturado no cotidiano da criança. O objeto pode existir em si, mas só será percebido, pelos efeitos que provoca. Ferreira assim nos adverte:

> [...] independente de corresponder ou não, quando um aluno alega que não há livros em sua casa é porque não os percebe. Sabe-se que quando um leitor não descobre um livro, não o abre para a leitura, o livro não "existe". Assim, tanto o leitor quanto o livro permanecem "fechados". (2003, p. 50)

Sobre esse aspecto a teoria de Jean Piaget oferece contribuições explicativas do processo de interação entre o sujeito do conhecimento e o objeto:

> A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria. (1975, p. 330)

Inteligência aqui referida como operações construtivas e não como rendimento da capacidade de julgamento das coisas, razão pela qual os testes de QI (Quociente de Inteligência) já receberam suas críticas por serem utilizados como rotulagem no "fracasso escolar".

Também Vygotsky apresenta sua contribuição teórica no que diz respeito ao processo de aprendizagem caracterizado pela relação entre sujeito e objeto, sujeito e meio, portanto, sujeito e conhecimento. Assim orienta Oliveira:

> Ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado com o desenvolvimento e é "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas". Existe um percurso de desenvolvimento, em parte desenvolvido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente a espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultura, não ocorreriam. (1997, p. 56)

Deste modo, só o processo de aprendizado da leitura e da escrita é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiriam a aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, é preciso que o sujeito esteja inserido em um ambiente sociocultural, onde isso seja possível. Aqui novamente entendemos que

não basta ter livros em casa, e menos ainda o gênero literário, mas sim como se estabelece essa relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto, que acontece numa relação de interdependência social e individual.

Segundo Oliveira (1997, p. 60), essa interdependência social e esse desenvolvimento individual podem ser melhor explicados pelo conceito de *níveis de desenvolvimento*. O *nível de desenvolvimento real* diz respeito a etapas conquistadas pela criança, ou seja, ao que ela efetivamente sabe. Entretanto, as crianças não desempenham apenas as tarefas que elas dominam totalmente, mas são capazes de realizar atividades com a ajuda de outras pessoas, crianças ou adultos, quando essas lhe dão pistas ou alguma assistência ante o objeto, por exemplo, dos livros e seus gêneros, seja no contexto familiar ou escolar.

Nesse caso, estamos falando do *nível de desenvolvimento potencial.* A criança ainda não pode fazer uma atividade sozinha, mas tem condições de conseguir à medida que alguém interfere neste processo de aprendizagem, ou seja, ela *por enquanto* não poderá fazer sozinha. Esse caminho de amadurecimento de uma certa habilidade, que está em potencial, até tornar-se real chama-se *zona de desenvolvimento proximal*. Essa zona de desenvolvimento é um domínio psicológico em constante transformação. Essa ideia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribuiu importância decisiva à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas.

Entre os estudiosos de ambos os autores há uma vasta literatura sobre as divergências e convergências teóricas, limitamo-nos apenas ao que comumente se enfatiza em suas obras. Enquanto sob a perspectiva piagetiana o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade, para Vygotsky, esse mesmo sujeito não só age sobre a realidade, mas interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

Em relação à pergunta sete – *Quando você lê um romance gosta de final feliz ou aberto?* –, detectamos:

Quadro 4 - *Quando você lê um romance gosta de final feliz ou aberto?*

Preferência dos alunos por desfechos de uma história	
Final Feliz	7
Final Aberto	3

A predominância do gosto pelo Final Feliz (70%), em relação a um Final Aberto (30%), suscita algumas reflexões sobre os sentidos construídos socialmente em torno do desfecho de uma história. Novamente, reafirmamos não haver nas respostas um parâmetro entre o certo e o errado, o que se coloca em análise são processos sociais de uma determinada cultura ou sociedade. Os sentidos atribuídos ao Final Feliz de uma história se constituem numa lógica de fechamento de um enredo permeado por atos e ações de sacrifícios, desencontros, perdas, em que, via de regra, triunfa o bem, a moral, a justiça, a ética e a felicidade.

Assim se produzem e reproduzem estilos narrativos, de "gibis" às telenovelas, e mesmo nas chamadas literaturas clássicas em que o Final Feliz se apresenta como resolução de um percurso dramático. O conjunto das respostas remete-nos à relação entre leitor e literatura, permeada por uma construção gestáltica, ou seja, a busca da boa forma, do fechamento de um círculo, em que ao final coincide a ética e a moral:

> A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a recepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. (JAUSS, 1994, p. 53)

Mas essa relação entre literatura e leitor também subsiste em conteúdos literários cujo conteúdo se dispõe ao Final Aberto. O que está em jogo não é o conteúdo, mas a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, aqui explicitado, literatura e leitor e os desdobramentos desse encontro. Não defendemos aqui a qualidade dos finais de uma história em detrimento de outra, cumpre-nos refletir para onde se desloca o horizonte emancipatório provocado pela afetação do ato, a leitura. O Final Aberto implica uma atividade interpretativa sobre a suspensão deixada pelo enredo em questão. Ao referir-se sobre a história da literatura, temos em Jauss uma interessante afirmação sobre o processo de recepção e produção estética que, segundo o autor, "se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e o do crítico, que sobre eles reflete" (1994, p. 25).

A recepção de uma obra não se encerra na leitura do último parágrafo de uma história, ela prossegue nos "ecos", nos "estranhamentos" provocados e nas hipóteses construídas pelo leitor, que se torna o atualizador da obra. Nesse sentido, os "ecos" provenientes do estranhamento do leitor se propagam no tempo e no espaço e se atualizam na memória, presentificando o enredo.

Como seres sociais, a memória se realiza na linguagem e imagem compartilhada na cultura e pela cultura. A memória possui uma narrativa dos afetos, por essa razão ela também é paradoxal, pois, às vezes, nos lembramos, sem que queiramos, de uma experiência que, em especial, desejamos esquecer. Tanto um processo quanto o outro (re)atualiza-se pela narração, pela linguagem existente no sujeito. O que fica na memória é o exercício selecionado dos "ecos" do que foi vivenciado.

Assim nossas questões de número 3 – *Qual foi o último livro que leu e de qual autor?* – e 6 – *Qual livro ficou na sua memória?* –, com as respostas respectivamente organizadas nos quadros a seguir, buscam a explicitação desses ecos propagados no tempo, como sentido, memória da narração e experiência. Em relação à memória, Benjamin, em seu texto "Experiência e Pobreza", relata o retorno dos soldados da primeira guerra mundial (1914-1918) dos quais: "Não voltavam mais ricos, mas mais pobres de experiências compartilháveis" (2012, p. 86). No relato dos alunos, contudo, buscamos por memórias positivas. A seguir, pode-se observar o compartilhamento de suas experiências:

Quadro 5 - *Qual foi o último livro que leu e de qual autor?*

Título	**Autor**
Se um gato for...	Marcelo Cipes
Gibi	Maurício de Souza
Mula sem cabeça	Sylvia Orthof
Fala sério mãe	Thalita Rebouças
Tempo de voo	Bartolomeu Campos de Queirós
Filhas da rua	Gleidiane Miranda
Menino Maluquinho	Ziraldo Alvez Pinto
Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa; Rui de Oliveira
Alô mamãe. Alô papai	Alice Horn; Joelle Tourlonias

Quadro 6 - *Qual livro ficou na sua memória?*

Título	**Autor (***não foi perguntado autoria***)**
Um diário de um banana	Jeff Kinney
Gibi	Vário autores
O cachorro e a carne (o cão e a carne)	Esopo. Adaptação: Ruth Rocha
Fala sério mãe	Thalita Rebouças
A bela e a fera	Elizabeth Rudnick
Filhas da rua	Gleidiane Miranda
Aventura com o avô	-
O pequeno príncipe	Saint-Exupéry
Cinderela	Vários Autores

Dos quadros acima, destacam-se, para efeito de análise, as obras que são dotadas de valor estético (quadro 5): *Mula sem cabeça*, de Sylvia Orthof*; Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós*; Menino Maluquinho*, de Ziraldo*; e Contos ao redor da fogueira*, de Rogério A. Barbosa, mas que não entraram no conjunto dos livros que ficaram na memória (quadro 6). Podemos conceber, em hipótese, que a leitura de uma obra nesse momento da formação do leitor, nesse caso alunos do Ensino Fundamental I, deva ser acompanhada de uma vivência que implica diálogo sobre a obra, sobre os estranhamentos, as expectativas e suas ampliações, assim delineados nas etapas do subcapítulo 3.1 intitulado "Proposta de intervenção em sala de aula" do capítulo III.

Como se pode notar, não basta anunciar ao aluno/leitor que tal obra é dotada de valor estético, mas construir com ele os sentidos do valor estético de uma obra. Isso não significa que haverá sempre uma mediação entre leitor, obra e ampliação do horizonte de expectativa. Podemos afirmar, mesmo com a presença e mediação institucional da professora e outros, que prevalece a experiência direta e vivencial entre leitor e obra, sem com isso dispensar a interlocução social e didática. Todavia, se a obra não emocionou o leitor, não se comunicou com suas experiências, dificilmente ficará em suas memórias afetivas.

Já o livro *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, dotado de valor estético, configurou no quadro de livros que ficaram na memória. Algumas questões se levantam sobre essa obra: Seria a experiência afetiva dos impactos causados pelo prazer estético?; A identificação com o pequeno personagem?; A narrativa?; Ou por se tratar de uma obra muito adaptada para o cinema, desenhos animados, entre outros, enfim, de maciça inserção mercadológica que ficou retida na memória por ser relembrada, inclusive, na reprodução de suas frases e ilustrações em artigos escolares e domésticos, como jogos de cama, mesa e banho?

Sobre esse aspecto uma obra de valor estético contraditoriamente pode ser capturada e esvaziada do seu potencial emancipatório ao ser transformada em mercadoria, nos pressupostos a que nos advertiram Horkheimer e Adorno no texto "A indústria Cultural" (1985). Entretanto, ao permanecer na memória, a obra mencionada subsiste tanto na sua estruturação mercadológica, como na sua estruturação de valor estético e com seu potencial de ampliação de horizonte de expectativa, numa lógica de unidade dos contrários que configuram as contradições, a dialética da vida social.

Seguindo essa lógica, o fato de os livros de valor estético mencionados no quadro 5 não constarem no quadro da memória, não significa que não estejam presentes

no cotidiano do leitor, com os mesmos pressupostos das contradições daquilo que ficou *na* memória e daquilo que pode ser resgatado *da* memória. Nesse caso, as contradições se configuram entre o estreitamento do horizonte e a ampliação do horizonte, tendo como elemento comum uma mesma obra literária, seja ela lembrada ou esquecida.

Destaca-se ainda que histórias em quadrinhos mencionadas nos gráficos I e II, e os gibis nos quadros 5 e 6, abundam o universo literário dos alunos, seja pela predileção, pela sua presença em casa, por ter lido e por ter ficado na memória. São evidências de um gênero literário que possui inserção e ampla aceitação entre os alunos. Decorre, em tese, de uma narrativa acessível, de modo geral com imagens, personagens familiarizados pela frequência das leituras realizadas pelos alunos, pela proximidade com questões do cotidiano e do universo etário dos leitores. Valeria Aparecida Bari em sua tese de doutoramento sobre o potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores assim sintetiza:

> A formação do leitor só chega ao seu amadurecimento pleno se o indivíduo gostar de ler. Ou seja, o vínculo emocional é um elemento imprescindível na proficiência da leitura. As histórias em quadrinhos, além da facilidade da veiculação de conteúdos complexos aos leitores novatos, amadurecem também a relação emocional entre o leitor e sua leitura. (2008, 226)

Outro aspecto é que, embora haja títulos que se repetem nos dois quadros acima, provavelmente "*o último livro lido*" foi visto em sala de aula na escola. Insistimos, em especial, nos títulos destacados pelos alunos, como aquele que "ficou na memória". A memória entendida aqui não como lembrança, mas como tempo de sentidos e experiências da leitura, na acepção de Jauss sobre o sujeito e a conduta estética, em que esse sujeito, no caso o leitor: "experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo" (JAUSS, 1979, p.77).

Os sentidos, nesse caso, enfatizam elementos do cotidiano do mundo habitado pelo leitor, com o acaso das pequenas surpresas provocadas pela leitura preferida, leitura dirigida e a que ficou na memória. Esta última possibilita a oportunidade de visualizar um futuro em construção, a partir das diferentes histórias, e da oportunidade de falar sobre elas com outros, a partir do lugar comum de encontro no mundo compartilhado:

> E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que pode ser de grande relevância para o homem no singular,

> isto é, para o homem que, seja o que for, não é um ser político. Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre sí e consigo mesmos. (ARENDT apud SILVA, 2009, p. 42)

Na academia, há uma conotação pejorativa do lugar comum por expressar um lugar banal. Nesta dissertação, atribuímos ao lugar comum outra conotação, a de lugar da experiência de sentido do mundo. Habitar o lugar incomum recai no risco da solidão. Interessa-nos o lugar comum, onde os alunos se encontram, como não era mais possível que isto acontecesse na sala de aula, sala de leitura, nos corredores e no pátio, para contarem e narrarem seus livros preferidos, enfim, suas memórias, optamos pelo diálogo remoto com interlocução desafiante. Apesar disto, conseguimos observar como se constrói a experiência de sentidos do mundo, visando à obtenção de emancipação.

Nesse novo lugar comum do encontro entre professora/pesquisadora com seus alunos/sujeitos, através de conversas, resgatamos memórias e construímos sentidos sobre as obras e as narrativas para além do envio e recebimento de um questionário. O imperativo das deliberações institucionais que justificadamente nos isolou, atuou também sobre a memória de experiência da professora e do exercício presente e permanente da pesquisadora para a contação dessa história e seus pressupostos que caracterizam o fazer pesquisa. A seguir, apresentamos a proposição de trabalho com a obra de Marina Colasanti (2006). As respostas levantadas com a aplicação do questionário foram suas condutoras.

3.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

No processo de recepção da obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti, projetamos um trabalho a ser desenvolvido presencialmente ao longo de dois meses, com um encontro semanal de uma hora e quarenta minutos cada, com os vinte alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, da escola pública *EMEIF Profª Maria Amélia de Castro Burali*, situada no município de Assis/SP. Para isso, elaboramos uma proposta de intervenção em sala de aula, visando à leitura e recepção da obra colasantiana. Como metodologia, projetamos atividades que assegurassem o desenvolvimento das cinco etapas do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993): a determinação, o atendimento, a ruptura, o questionamento e a ampliação do horizonte de expectativas.

O questionário permitiu-nos prever com mais exatidão nosso público. Assim, determinamos seu horizonte de expectativas: preferência por histórias em quadrinhos (80%), por textos breves, como contos, lendas e fábulas, com finais fechados (70%). Essa primeira etapa, visa a diagnosticar a realidade sociocultural dos alunos, suas preferências e interesses.

Após esse levantamento, escolhemos um conto que nos permitisse romper com suas expectativas e ampliar seus horizontes. Elegemos *Por duas asas de veludo* (2006, p.19-22)[32], pertencente à obra colasantiana *Uma ideia toda azul*. Esse apresenta de forma inovadora uma protagonista (princesa) cativante e capaz de surpreender o leitor. Suas ações não são previsíveis e sua personalidade demonstra que é destemida e autônoma. Outro elemento interessante sobre a princesa é que ela não está à espera de um príncipe, nem sob ameaça de perigo ou encantamento, pois goza de liberdade que lhe permite ser ativa e tomar suas próprias decisões, como por exemplo, ir ao bosque sozinha à caça de borboletas.

Além disso, a narrativa apresenta um final aberto a várias interpretações e reflexões, diferente do que as crianças estão acostumadas. Assim, construímos a hipótese de que a leitura desse conto colasantiano pode cativar os alunos, pelo fato de dialogar com os contos de fadas tradicionais, gênero tão conhecido por eles, pelo viés da paródia, desalojando-os de suas percepções usais e possibilitando-lhes a ampliação de seu imaginário.

Das cinco etapas do Método Recepcional (BORDINI, AGUIAR, 1993), devido às circunstâncias já explicitadas na "Introdução" desse estudo, somente a primeira foi concretizada com os alunos, por meio da aplicação do questionário que nos permitiu *determinar seus horizontes de expectativas*. As etapas sequenciais: ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas assumirão, nessa pesquisa, um direcionamento prospectivo. Não se trata de um artifício retórico, nem uma crença míope sobre o Método, mas nos pressupostos que se ancoram numa lógica de planejamento das probabilidades do possível, realizável. Esse exercício de prospecção se conecta com a hipótese de que, em condições de dialogicidade e produção discursiva, entre professora e alunos, poderia se chegar à ampliação do horizonte de expectativas.

Justifica, então, que, para a etapa de *atendimento do horizonte de expectativas*, tenhamos dado enfoque ao gênero textual preferido pelos alunos – histórias em

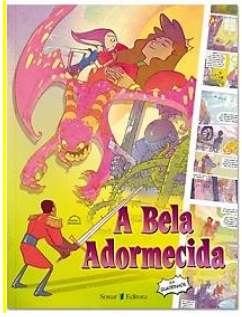
[32] O conto *Por duas asas de veludo* (COLASANTI, 2006, p. 19-22) consta no Anexo II, dessa dissertação.

quadrinhos –, assim como o desfecho da história com final feliz. Elegemos a coleção *Clássicos em quadrinhos* (2012), de Ramon Scheidemantel, publicada pela Editora *Sonar*, para o atendimento do horizonte de expectativas. Essa coleção estava disponível na Sala de Leitura da unidade escolar e contava com três livros que adaptam contos de fadas em HQs: *Cinderela*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.

Figura 1 - Capa do Livro *Cinderela,* de Ramon Scheidemantel

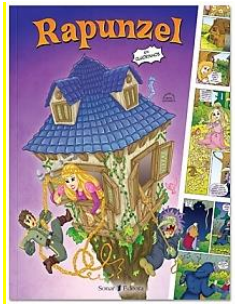
Fonte: https://images.app.goo.gl/doBJapgfvNRT5rLv5. Acesso em: 19 nov. 2020.

Figura 2 - Capa do Livro *A Bela Adormecida,* de Ramon Scheidemantel



Fonte: https://images.app.goo.gl/oTxhUHt5xymNRvgDA. Acesso em: 19 nov. 2020.

Figura 3 - Capa do Livro *Rapunzel,* de Ramon Scheidemantel



Fonte: https://images.app.goo.gl/SysLgigePhRTLUxm7. Acesso em: 19 nov. 2020

Segundo Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), para a elaboração das atividades de leitura,

> [...] pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89)

À vista disso, propomos dois encontros para o desenvolvimento desta etapa, sendo que, no primeiro, sugerimos a leitura e discussão sobre as obras. Para isso, recomendamos que a turma seja dividida em três grupos, assim cada um deles ficará responsável por um livro da coleção. Em seguida, deve-se solicitar a leitura das obras. Após, sugerimos a apresentação dos grupos para que cada aluno possa expor suas impressões em relação ao enredo, a personagem principal (princesa) e o final da história.

Os alunos poderão levantar várias considerações em relação à leitura dos três livros, entre elas:

- a leitura foi agradável e de fácil compreensão;
- a personagem (princesa) é bela e delicada;
- o príncipe sempre salva a princesa;
- a história teve um final feliz;
- as ilustrações são reconhecíveis, pois dialogam com as adaptações feitas para o cinema.

Diante de tais considerações, será possível notar a confirmação dos marcadores sociais calcados na cultura que designa a relação desigual de gênero entre o ser passivo e ser ativo, as características físicas e as atitudes apresentadas pela maioria das princesas dos contos de fadas tradicionais, além do final feliz dessas narrativas. Atender a expectativa é atender ao que é esperado e desejado pelos pressupostos da cultura que determina os micropoderes nas relações. Essa estrutura que estabelece papéis sociais definidos precisa ser questionada de modo subjacente, pois não interfere no andamento da proposta, uma vez que o que interessa é a expectativa genuína dos alunos nessa etapa.

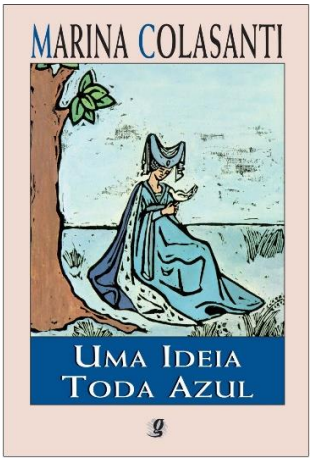
No segundo encontro dessa etapa, indicamos a utilização da lousa digital, recurso disponível em todas as salas de aula da unidade escolar, para apresentar o longa-metragem de animação *Cinderela*, dos estúdios *Disney*, que foi lançado em 1950. O recurso tecnológico pode variar de acordo com a disponibilidade em cada escola. A

animação será aprazível às crianças, atendendo suas expectativas quanto ao enredo, performance das personagens e desfecho com final feliz.

No próximo encontro, a proposta é apresentar a obra *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti, visando à *ruptura do horizonte de expectativas* dos alunos, pois é importante "[...] que os textos desta etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas." (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89).

A proposta é iniciar o processo com a exploração da capa do livro que apresenta o nome da autora na parte superior, enquanto no centro está a ilustração de uma princesa, ela está sentada sob uma árvore (ilustrada parcialmente), observando uma pomba em suas mãos. O título encontra-se na parte inferior da capa. O nome da autora e o título da obra estão impressos em letra caixa alta, facilitando a leitura das crianças.

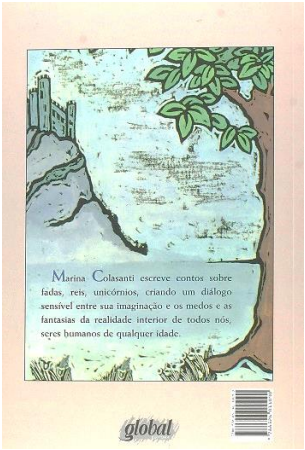
Figura 4 - Capa do livro *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti



Fonte: https://images.app.goo.gl/gEhEdktEE2JTjWc69. Acesso em: 19 nov. 2020.

Na quarta capa, os alunos poderão observar que a ilustração se completa com a da capa, pois apresenta a outra metade da árvore inserida mesmo cenário medieval. Ainda na ilustração da quarta capa, há um castelo na parte superior esquerda e, na parte inferior central, encontramos informações sobre a autora. Nesse momento de exploração das capas é necessário levantar os conhecimentos prévios dos alunos e suas expectativas. É importante esclarecer que a obra é uma coletânea composta por dez contos e que para esse momento será lido o conto *Por duas asas de veludo* (2006, p. 19-22).

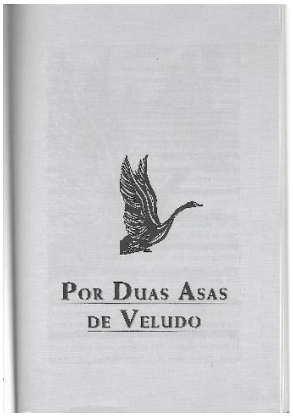
Figura 5 - Quarta capa do livro *Uma ideia toda azul* (2006), de Marina Colasanti



Fonte: https://images.app.goo.gl/zZS2eJf7g79GNSG46. Acesso em 19 nov. 2020.

Antes da leitura do conto, deve-se explorar o seu título e a pequena ilustração acima dele, ativando os conhecimentos prévios e as expectativas.

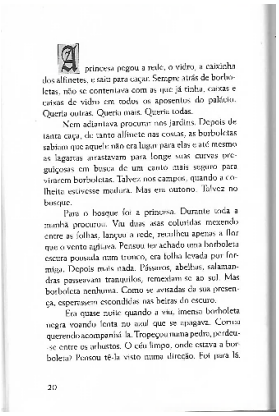
Figura 6 - abertura do conto *Por duas asas de veludo* (COLASANTI, 2006, p.19)



Fonte: Arquivo pessoal.

A professora fará a leitura da narrativa em voz alta, enquanto os alunos farão o acompanhamento por meio de uma cópia do texto, caso a quantidade de exemplares não seja suficiente para todos. Durante a leitura será possível observar as reações dos alunos e suas impressões.

Figura 7 - Parte inicial do conto *Por duas asas de veludo* (COLASANTI, 2006, p.20)



A princesa pegou a rede, o vidro, a caixinha dos alfinetes, e saiu para caçar. Sempre atrás de borboletas, não se contentava com as que já tinha, caixas e caixas de vidro em todos os aposentos do palácio. Queria outras. Queria mais. Queria todas.

Nem adiantava procurar nos jardins. Depois de tanta caça, de tanto alfinete nas costas, as borboletas sabiam que aquele não era lugar para elas e até mesmo as lagartas arrastavam para longe suas curvas preguiçosas em busca de um canto mais seguro para virarem borboletas. Talvez nos campos, quando a colheita estivesse madura. Mas era outono. Talvez no bosque.

Para o bosque foi a princesa. Durante toda a manhã procurou. Viu duas asas coloridas mexendo entre as folhas, lançou a rede, recolheu apenas a flor que o vento agitava. Pensou ter achado uma borboleta escura pousada num tronco, era folha levada por formigas. Depois nada. Pássaros, abelhas, salamandras passeavam tranquilos, remexiam-se ao sol. Mas borboleta nenhuma. Como se avisadas da sua presença, esperassem escondidas nas beiras do escuro.

Era quase noite quando a viu, imensa borboleta negra voando lenta no azul que se apagava. Correu querendo acompanhá-la. Tropeçou numa pedra, perdeu-se entre os arbustos. O céu limpo, onde estava a borboleta? Pensou tê-la visto numa direção. Foi para lá.

20

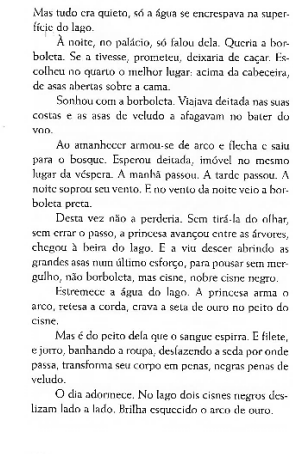
Fonte: Arquivo pessoal.

A ilustração do conto deve ser apresentada aos alunos:

Figura 8 - Ilustração do conto *Por duas asas de veludo* (COLASANTI, 2006, p.21)

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 - Parte final do conto *Por duas asas de veludo* (COLASANTI, 2006, p.22)



Mas tudo era quieto, só a água se encrespava na superfície do lago.

À noite, no palácio, só falou dela. Queria a borboleta. Se a tivesse, prometeu, deixaria de caçar. Escolheu no quarto o melhor lugar: acima da cabeceira, de asas abertas sobre a cama.

Sonhou com a borboleta. Viajava deitada nas suas costas e as asas de veludo a afagavam no bater do voo.

Ao amanhecer armou-se de arco e flecha e saiu para o bosque. Esperou deitada, imóvel no mesmo lugar da véspera. A manhã passou. A tarde passou. A noite soprou seu vento. E no vento da noite veio a borboleta preta.

Desta vez não a perderia. Sem tirá-la do olhar, sem errar o passo, a princesa avançou entre as árvores, chegou à beira do lago. E a viu descer abrindo as grandes asas num último esforço, para pousar sem mergulho, não borboleta, mas cisne, nobre cisne negro.

Estremece a água do lago. A princesa arma o arco, retesa a corda, crava a seta de ouro no peito do cisne.

Mas é do peito dela que o sangue espirra. E filete, e jorro, banhando a roupa, desfazendo a seda por onde passa, transforma seu corpo em penas, negras penas de veludo.

O dia adormece. No lago dois cisnes negros deslizam lado a lado. Brilha esquecido o arco de ouro.

22

Fonte: Arquivo pessoal.

Com o intuito de possibilitar a interação entre leitor e obra, sugerimos a organização de uma entrevista imaginária com a princesa do conto. Para isso, pode-se formar dois grupos, sendo que um elaborará cinco perguntas a serem feitas à princesa, enquanto o outro grupo ficará responsável por responder as perguntas como se fosse a própria personagem. A solicitação que os próprios alunos elaborem perguntas e ofereçam respostas, implica-nos no desvelamento da personagem e do enredo, conferindo autonomia do pensar através de enunciados. Segundo Bakthin: "Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (2003, p. 272).

Com esse diálogo estabelecido, algumas características da princesa podem ficar em evidência, de maneira que os alunos percebam que ela é uma personagem independente e destemida. A ruptura da expectativa não se dará por uma frustração de algo que se desencantou do enredo esperado, pelo contrário, da ruptura se abriria uma nova expectativa, ainda não completamente formulada ou definida, algo ainda por vir.

No encontro preparado para a etapa de *questionamento do horizonte de expectativa*, os alunos serão convidados a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os textos lidos *Clássicos em Quadrinhos* (2012), de Ramon Scheidemantel, e *Por duas asas de veludo* (2006), de Marina Colasanti).

> Desse trabalho de autoexame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 90)

Para tanto, propomos a elaboração de diversos questionamentos a serem colocados em uma caixa previamente confeccionada pelo professor mediador:

- "As histórias se iniciam da mesma forma?"
- "As protagonistas apresentam as mesmas características?"
- "Os finais são iguais?"
- "Qual texto você teve mais facilidade de ler e compreender?"
- "Qual história te surpreendeu mais?"
- "Qual texto você recomendaria a um amigo? Por quê?"
- "Cite três semelhanças entre os textos."
- "Cite três diferenças entre os textos."

- “O final de qual história foi mais surpreendente?”
- “O príncipe e o rei aparecem em todos os textos?”
- “Qual final da história você mais gostou?”
- “Você ficou curioso para ler os outros contos do livro *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti?”

Em seguida, sugerimos a formação de uma roda de conversa para que os alunos possam sortear as questões e discuti-las. Essa atividade possibilitará reflexões mais aprofundadas sobre a performance das protagonistas e dos desfechos das narrativas, possibilitando a percepção de que o conto de Colasanti possui inovações, estabelece dialogia com os contos de fadas pelo viés parodístico, interpenetra na prosa recursos poéticos, convoca o leitor na construção de sentidos e seu desfecho permite várias interpretações sobre o que pode ter acontecido no lago, pois a imagem de dois cisnes pode ser uma espécie de projeção que a princesa faz de si mesma ou a presença de outro cisne. Outras reflexões e questionamentos podem ser levantados, como por exemplo, “O que pode ter levado a princesa a caçar borboletas incessantemente?”.

Diante das considerações levantadas durante essa etapa, os alunos poderão notar qual texto apresentou mais inovações e mobilizou mais esforço para encontrar sentidos possíveis e, a partir de então, pontuar qual deles trouxe mais satisfação. Nesse ponto destaca-se que, para chegar à maior satisfação, nos momentos de questionamento do horizonte de expectativas travados na confrontação entre as diferentes reflexões, portanto na dialogicidade do grupo, consideraria importante sustentar os tensionamentos das argumentações. Essa sustentação permite conceber um amplo aspecto de possibilidades, pois pode haver uma transitoriedade tanto no final aberto quanto no final fechado de uma história.

Partimos, então, para a ampliação do horizonte de expectativas:

> Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90-91).

Nesse encontro, os alunos serão desafiados a escolher outro conto da obra *Uma ideia toda azul*, de Mariana Colasanti, para lerem em casa. Após a leitura, apresentarão

a história aos colegas e compartilharão suas opiniões, em sala de aula. Nesse momento, será possível refletir mais profundamente sobre a linguagem nos contos, a imersão da poesia na prosa e as simbologias. Ao final das apresentações, indicamos a confecção de um varal literário no pátio da unidade escolar para expor as percepções dos alunos sobre os contos, manifestas por meio de breves depoimentos, seleção de trechos das histórias que mais os tocaram e desenhos das cenas mais cativantes.

Ao propor esta intervenção em sala de aula, esperamos que a recepção da obra colasantiana *Uma ideia toda azul* (2006), possa contribuir com a formação do jovem leitor crítico ou estético, percebendo a dialogia entre as narrativas de Colasanti com outros textos, em especial com os contos de fadas tradicionais, de maneira a refletir sobre seu entorno social e as relações humanas estabelecidas socialmente, já que a coletânea aborda vários temas como: o amor, a inveja, a vingança, a busca pela própria identidade, a solidão, a luta da figura feminina por seu espaço, o egoísmo, o convívio patriarcal e a superação dos limites e comportamentos impostos pela sociedade, por meio de uma linguagem sensível e poética.

Ampliar o horizonte de expectativas, nesse sentido, é expandir para uma releitura do mundo para além da literatura, mas através da literatura. Ampliar o horizonte de expectativas não se coloca como conclusão de percurso, mas como processo do que está por vir, do vir a ser como potencial emancipatório. Assim pensado, o horizonte de expectativa coloca-se não como ponto de chegada, talvez como ponto de partida para uma sociedade que possibilite a existência das expectativas. Nessa medida, a arte e, especificamente, a literatura justificam-se.

Neste trabalho procuramos refletir, a partir da prática em sala de aula, em uma metodologia voltada para o ensino de literatura que se colocasse a serviço da formação do leitor crítico e/ou estético, que consegue refletir sobre como se constrói um texto, com que dialoga e de que forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, intitulada *A formação do leitor em âmbito escolar:* análise e recepção de contos de Marina Colasanti, realizou uma trajetória na qual se entrelaçou a minha experiência de professora com a de pesquisadora. No caminho houve uma pandemia global, que implicou em ajustes de rota metodológica, mas sem perder de vista a literatura, o leitor – alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da EMEIF Profª Maria Amélia de Castro Burali, localizada na cidade de Assis/SP –, e o objetivo de formar leitores críticos, por meio da recepção dos contos de Marina Colasanti, os quais compõem seu livro *Uma ideia toda azul* (2006).

O objetivo delineado na condição de pesquisadora sucedeu a uma pergunta formulada na condição de professora: como favorecer a formação do jovem leitor? Tendo pergunta e objetivo formulados, a pesquisa seguiu numa perspectiva qualitativa ancorada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994), do Efeito (ISER, 1996 e 1999), e do Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993). Teoria e prática nos permitiram desenvolver reflexões acerca da formação do leitor em âmbito escolar. Chegar às "considerações finais" pode também significar chegar às "considerações iniciais" por contemplar possibilidades de caminhos abertos. Nesse sentido, estruturamos essas "considerações finais" com reflexões *sobre* o percurso da pesquisa; e com "considerações iniciais", *a partir* do percurso da pesquisa.

Esta dissertação contém três capítulos e onze subcapítulos que se estruturam em torno da formação do leitor no âmbito escolar. A metodologia da pesquisa caracteriza um mestrado profissional, conforme definido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior). Também foram explicitadas na Introdução deste trabalho, as justificativas legais em decretos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), que redirecionaram a dimensão prática deste trabalho em virtude da pandemia da Covid-19, mas com o mesmo rigor científico. O ponto de partida do mestrado profissional foi a identificação de um problema no cotidiano do meu trabalho e da experiência prática que necessitou de respostas ancoradas nos preceitos da metodologia científica. Essas considerações finais retomam à processualidade daquilo que se caracterizou como o objeto da pesquisa na interface entre teoria/prática e atuação profissional.

Na estrutura do trabalho apresentamos um panorama descritivo e reflexivo sobre literatura infantil e juvenil, seus limites, alcances e possibilidades. Foi importante

localizar a leitura no interior do espaço institucional, na escola, mas também para além dela. Consideramos que a leitura exerce um impacto performático sobre a realidade social e a vida de cada aluno, de cada leitor por compreender sua potente dialogia com o mundo. Portanto, consideramos a leitura como empreendimento coletivo, que se abre para o mundo a ser transformado na expectativa de um horizonte ampliado. Tal constatação nos foi possível quando dos dez questionários preenchidos houve unanimidade, entre os alunos, sobre o gosto pela leitura. Gostar de ler implica uma forma afetiva de vinculação positiva com a leitura.

Ao perfazermos a trajetória da literatura infantil na história, a partir de textos de estudiosas na área, como Marisa Lajolo (2005; 2010); Regina Zilberman (1998; 2005), entre outras, aclaramos não só a localização da literatura infantil na história, como a própria construção histórica do que hoje concebemos como infância. A criança, de acordo com as autoras mencionadas, só ganhara esse *status* de criança a partir do século XVII. Se por um lado datar a concepção de criança na história gera estranhamentos por ser algo relativamente recente, em torno de 300 anos, por outro lado, parece gerar menos estranhamento quando somente há 30 anos a criança foi legalmente instituída como sujeito de direito pelo Estatuto da Criança e Adolescente. Vale destacar, nestas considerações finais, que o mencionado Estatuto, o qual deve garantir a proteção e promoção da criança, sofre permanentes ameaças de redução da maioridade penal, ou seja, uma outra concepção de criança inserida numa sociedade com projetos sócio e políticos em disputa.

Na composição da pesquisa foi necessário incorporar uma nova compreensão sobre a história e a estética da literatura, razão pela qual nos apropriamos da Estética da Recepção, fundamentada nas sete teses de Hans Robert Jauss (1994). O núcleo dessas teses respectivamente: a historicidade da literatura; o conhecimento prévio do leitor; a distância estética entre horizonte de expectativa do leitor e uma obra; a reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra através da história; o aspecto diacrônico no contexto recepcional de uma obra; o aspecto sincrônico, pertinente ao sistema de relações da literatura numa época determinada e, a produção literária compreendida na sua história particular na relação com a história geral forneceram elementos de reflexão sobre a função social da literatura quando inserida no horizonte de expectativa.

A Estética da Recepção surge no meio acadêmico (Universidade de Constança na Alemanha) na década de 60 e encontra solo fértil na vida cotidiana do trabalho da educação por apontar uma nova possibilidade na relação entre leitor e obra. Nesse

sentido, o meio acadêmico e o mundo do trabalho atuam numa via de mão dupla, incorporando as múltiplas experiências do encontro entre pesquisa, teoria e vida prática. Dessa relação, podemos pensar a função política e científica da academia que colabora com suas análises críticas e interventivas sobre as questões da sociedade e suas instituições, ao mesmo tempo que as questões da sociedade pautam e cobram da academia a sua função política e científica.

Entender a formação do leitor, numa perspectiva que amplia o horizonte de expectativa, representa uma contribuição do mundo acadêmico para o mundo do trabalho, em especial ao meu trabalho de professora. No cotidiano do ofício de professora e de pesquisadora, constatamos o potencial emancipador entre leitor e obra quando o potencial emancipador orientado para a ampliação do horizonte de expectativa. Ao colocar a literatura como possibilidade de ampliação do horizonte, Jauss (1994) oferece um parâmetro para distinguir não apenas aquilo que é novo na sua teoria, mas, em tese, aquilo que é melhor.

Ao colocar como núcleo do trabalho *a formação do leitor* foi necessário entendermos *O Efeito na Literatura* na interação entre o leitor e a obra literária numa perspectiva crítica. Nessa interação, o leitor ganha autonomia e suas inferências se tornam tão importantes quanto a estrutura do texto literário, visto que são resultados de um efeito estético instigado no momento da leitura. O leitor é convidado e instigado a construir sentidos ao que foi lido, utilizando sua interpretação e estimulando a imaginação e criatividade. No ato da leitura, em que se gera assimetria entre texto e leitor, reside a possibilidade de uma relação comunicacional.

O equilíbrio dessa relação, texto-leitor, dá-se através do preenchimento de vazios, por isso, considerados constitutivos dessa relação. A sustentação de tais afirmações só foi possível por dispormos do preceito metodológico do Método Recepcional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), que valoriza o papel do leitor como parte do processo de construção da obra. A atividade de leitura leva o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais, desconstruindo a ideia de uma leitura única, uma vez que o fato de existirem diferentes leitores possibilita a existência de diferentes leituras, fato constatado na experiência cotidiana do ofício em sala de aula.

Quando atribuídos da tarefa de leitura de uma determinada obra, os alunos ao final da leitura e no momento de troca das impressões partem de diferentes lugares da obra para falarem sobre ela. Não há uma padronização das impressões dos alunos, as

quais são permeadas por múltiplos sentidos e experiências que, no conjunto dos diálogos, compõem um possível caleidoscópio com variadas combinações, em especial, nos instantes de sociabilidade provocados pela leitura. Na convivência social está embutida a experiência de um permanente aprendizado e de uma autoconstrução performativa da pessoa humana. Vista por esse ângulo, a escola com suas diferentes espacialidades e funcionalidades não se deixa capturar por uma lógica meramente operacional da educação, mas é configurada sobretudo por disposições psicossociais através do convívio. Nesse caso, não é a tarefa que determina o convívio, pois este ressignificou a tarefa.

Apesar da impossibilidade da relação presencial com os alunos, sujeitos desta pesquisa, para trabalharmos a recepção da obra de Marina Colassanti (2006), foi imprenscindível adentrarmos no universo literário da autora. A impossibilidade de acesso não nos paralisou na feitura do método, razão pela qual apresentamos, em proposição, as cinco etapas do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), tendo como núcleo principal a obra *Uma ideia toda azul*.

Nesta coletânea de contos, Colasanti dialoga com os contos de fadas tradicionais e histórias míticas, estimulando a revisitação crítica das leituras que compõem a memória do leitor. As narrativas apresentam “vazios” (ISER, 1979, p.88) que possibilitam a comunicação entre o texto e o leitor, de maneira a despertar sua curiosidade e prendê-lo até o desfecho da história. Em geral, esses desfechos apresentam um final aberto, possibilitando o rompimento e a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, bem como o despertar do seu senso crítico e a sua emancipação em relação ao padrão social estabelecido. Esta consideração justifica-se, sobretudo, pelo fato de dos dez alunos entrevistados através do questionário, remotamente aplicado, somente três (30%) alegaram preferir histórias com Final Aberto. Isto se deve ao convívio com a cultura de massa que prioriza o famoso “happy end”. Nos textos de Colasanti, os desfechos abrem para outras histórias que se articulam com o universo simbólico e a realidade social do seu público leitor.

Ao final deste trabalho, nossas reflexões assumem caráter descritivo e prático. Descritivo por tecerem aspectos envolvidos na relação entre leitor e obra, que incluiu sustentação teórica, fluxo argumentativo na feitura de cada capítulo, e da própria memória da pesquisadora. O caráter prático avulta no diálogo com os alunos que, pelo questionário, puderam posicionar suas vozes, explicitar preferências por gêneros literários, apresentar seu acesso ao mundo da leitura no contexto escolar e familiar, suas

memórias afetivas de leitura e seus ledores. O conjunto do trabalho teórico e prático centralizou a recepção qualitativa da literatura para a ampliação do horizonte de expectativa. Nesse ponto, unimos os constructos teóricos com o constructo prático, pautando-nos nas respostas dos alunos.

Por conseguinte, esta pesquisa aponta para vários caminhos abertos que permitem imaginar Finais Felizes e Abertos. As considerações finais convidam para outras investigações que fazem parte de uma história em andamento. Como vimos no questionário, não foi necessário despertar o gosto pela leitura, pois os alunos já o manifestaram, entretanto é pelo direcionamento da leitura, vivenciada nos momentos de diálogo entre eles e a professora, que se pode alcançar a ampliação do horizonte de expectativa.

O Final Aberto desta pesquisa vou celebrar com meu retorno para a escola, agora com novos horizontes. Este estudo envolveu lembranças de acertos e desacertos profissionais em sala de aula que me ajudarão no meu ofício de ensinar e aprender. Percebi que a sala de aula não é um espaço fechado, mas aberto, pois atravessado por muitos caminhos, realidades e sonhos: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio do caminho” (ROSA, 1994, p. 86)

REFERÊNCIAS

ACCAMPORA, Giselle Roza. **Intertextualidade, mito e simbologia nos contos maravilhosos de Marina Colasanti**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2016.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Emiliano Rivello. **Pierre Bourdieu:** a distinção de um legado de práticas e valores culturais. Soc. estado. vol. 23 n.1 Brasília Jan./Apr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100009>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 3.ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARI, Valeria Aparecida. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores:** busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiros e europeu. Tese de doutorado. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP, 2008.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, BETH. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BENJAMIN, W. O narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: **Obras escolhidas** – Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza**.** In: **Obras Escolhidas I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura:** a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. In: **Educ. Pesqui**., São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0245.pdf>. Acesso em: 25 abril 2020.

CARRIJO, S. A. B. **De mulheres e símbolos:** figuras do feminino no bildungsroman Ana Z., aonde vai você?. Temporis(ação) (UEG), v. 1, p. 32-40, 2008.

CARRIJO, S. A. B. **Marina Colasanti:** mulher em prosa e verso. 2003. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa.** 1. ed. 12. impressão. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

COLASANTI, M. **Uma ideia toda azul**. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.

COLASANTI, Marina. **Zooilógico**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSTA, Ivonete Ferreira da. **Intertextualização na obra de Marina Colasanti:** o tear e o tecido. 2016. 75 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO. Disponível em: < http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3563>. Acesso em 05 de agosto 2020.

DODO, Marlúcia Nogueira do Nascimento. **De fadas e princesas:** afetos femininos em Marina Colasanti Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2010.

ECO, U. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCOBAR, Eliane Corrêa da Cruz. **O fantástico na obra de Marina Colasanti**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura:** a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. 2009. 456 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/94050>. Acesso em 20 de fev. 2020.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; BULHÕES, Ricardo Magalhães. O conto fantástico e seus efeitos: uma análise da representação do leitor implícito em O

Buraco, de Luiz Vilela. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.45, n. 82, p. 47-58, jan./abr. 2020.

FIGURELLI, R. H.ans Robert Jauss e a estética da recepção. In: **Revista Letras**, Curitiba, n.37, p.265-285. Universidade Federal do Paraná, 1988.

FLORY, S. F. V. **O leitor e o labirinto**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

FRAZÃO, Dilva. Irmãos Grimm: Folcloristas alemães. In: **Ebiografia**. Última atualização: 06/09/2017. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/irmãos_grimm/>. Acesso em: 02 março 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, J. M. Prefácio. 1987: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. **Obras escolhidas**, vol.1, 3.ed. São Paulo: Brasiliense, p.7-19.

GAY, P. **Freud:** uma vida para nosso tempo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Carlos Magno. A identidade de gênero na ficção da escritora brasileira. In SILVA, Antonio de Pádua Dias. **Identidades de gênero: práticas discursivas**. Campina Grande: EDUEPB, 2008.

GOMES, José Agnaldo. **A comuna da terra, utopia e alternativa:** itinerários de sentidos e marchas de pessoas em situação de rua que buscam sua participação social. Quito/Equador: Abya-yala, 2005.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In J.N. Gregorin Filho, P. C. Pina, & R. S. Michelli, **A Literatura infantil e juvenil hoje:** múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, p.12-25.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ISER, W. A interação do Texto com o Leitor. In: JAUSS, Hans Robert. (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 47-132.

ISER, W. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol.1.

ISER, W. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol. 2.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERES JÚNIOR, J. F.; NASCIMENTO, L. F.; EISENBERG, Z. W. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. In: DADOS: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol.56, n.1, 2013, p.69-108.

KRAKAUER, P. V. de C.; MARQUES, J. A.; ALMEIDA, M. I. R. Teoria ou prática: o que esperar da dissertação de mestrado profissional em administração? **Revista GUAL**, Florianópolis, v.11, n.2, p.23-46, maio 2018.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. Pró-Posições (UNICAMP. Online), v.27, p.21-46, 2016.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, M. Literatura infantil brasileira e estudos literários. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p.97-110.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d) a literatura. In: JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 23-27.

LOBATO, J. B. M. **Caçadas de Pedrinho**. 1ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

LUIZ, F. T.; FERREIRA, Eliane A. G. R.; FEBA, B. L. T. A seguir, cenas do próximo capítulo: uma reflexão sobre o gênero literário novela na formação do leitor. **TEXTURA- Revista de Educação e Letras**. v.21 n.45, p.128-147, jan/mar. 2019.

MALDANER, Laíra de Cássia Barros Ferreira. **Uma ideia toda azul:** as figuras de linguagem como recursos linguístico-expressivos. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MEDEIROS, Nilda Maria. **A enunciação poética nos contos de Marina Colasanti**. 2009. 204 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

MOARES, M. O gestaltismo e o retorno à experiência imediata. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L. e PORTUGAL, F. T. (org.). **História da Psicologia:** Rumos e percursos, Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006, p. 310.

MOSCATELLI, Silmara Ribeiro. **A recepção do gênero conto em "No castelo que se vai" de Marina Colasanti**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, 2015.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREZ, L. C. A. História dos contos de fadas. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Tradução Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasilia, v.2, n.4, p.8-15, 2005.

ROCHA, Ana Maria Santos. **Letramento Literário:** uma proposta de sequência didática com contos de Marina Colasanti. 2018. 132 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

ROCHA, Janine Resende. Limites do sentido e o papel do leitor na contemporaneidade. In: **Periódico Em Tese**, vol.16, n.1, 2010, p.4. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/issue/view/148>. Acesso em: 13 maio 2020.

SANTOS, Carmem Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface**. 64p.Tese de Doutorado – UFPE. Reci1fe, 2007.

ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SILVA, A. L. da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **EGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 2, n.2, jul/dez, 2009. p.137.

SILVA, Ivonei Freitas da. **Arendt:** ação, discurso e esfera pública. 2009, Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Filosofia)- Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, V. M. T. Marina Colasanti. A viagem para dentro. In: _____. **Literatura infanto-juvenil: Seis autores, seis estudos**. Goiânia: Ed. UFG, 1994. (p. 155-174)

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TORRES, Ana Paula Repolês. **O sentido da política em Hannah Arendt**. *Trans/Form/Ação*, Marília, v.30, n.2, p.235-246, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VAGULA, Vania Kelen Belão; SOUZA, Renata Junqueira de. A morte na literatura infantil de Hans Christian Andersen. In: **Caderno Semanal Digital**, ano 21, n.23, v.1, jan-jun 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martim Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

Série:
Idade:
Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

1. Você gosta de ler? ( ) sim ( ) não
Por quê?_____
_____

Se respondeu afirmativamente, quem o influenciou a gostar de ler?
_____
_____

2. Você visita Sala de Leitura? ( ) sim ( ) não
Por quê?_____

3. Mencione o último livro que você leu e o nome do seu autor:
_____

4. Qual gênero textual você gosta mais de ler?

( ) romances de aventura
( ) romances de terror
( ) romances detetivescos
( ) romances de ficção científica
( ) romances de amor
( ) contos
( ) histórias em quadrinhos
( ) poesia
( ) fábulas
( ) lendas
( ) Bíblia
( ) livros religiosos
( ) biografias
( ) autobiografias
( ) outros. Qual (quais)?
_____

5. Você já leu algum livro da autora Marina Colasanti? ( ) sim ( ) não
Se respondeu afirmativamente. Qual?_____
Se respondeu negativamente. Por quê? _____

6. Qual livro você leu e ficou na sua memória?
_____
Você indicaria esse livro para alguém? ( ) sim ( ) não
Por quê?_____

7. Quando você lê um romance (texto narrativo) gosta de:
( ) final feliz
( ) final aberto (significa um final com diferentes possibilidades, de acordo com o enredo)

8. Você tem livros em sua casa?
( ) sim ( ) não
Se respondeu afirmativamente, marque com um X os gêneros que possui:
( ) romances de aventura
( ) romances de terror
( ) romances detetivescos
( ) romances de ficção científica
( ) romances de amor
( ) contos
( ) histórias em quadrinhos
( ) poesia
( ) fábulas
( ) lendas
( ) Bíblia
( ) livros religiosos
( ) biografias
( ) autobiografias
( ) outros. Qual (quais)?

9. Qual o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável por você?
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – COMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) – INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - COMPLETO
( ) Ensino Médio – INCOMPLETO
( ) Ensino Médio – COMPLETO
( ) Ensino Superior – INCOMPLETO
( ) Ensino Superior – COMPLETO

10. Qual o nível de escolaridade de seu pai ou responsável por você?
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) – COMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) – INCOMPLETO
( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) - COMPLETO
( ) Ensino Médio – INCOMPLETO
( ) Ensino Médio – COMPLETO
( ) Ensino Superior – INCOMPLETO
( ) Ensino Superior – COMPLETO

Muito obrigada!

ANEXO II – CONTO

Por duas asas de veludo

Marina Colasanti

A princesa pegou a rede, o vidro, a caixinha dos alfinetes, e saiu para caçar. Sempre atrás de borboletas, não se contentava com as que já tinha, caixas e caixas de vidro em todos os aposentos do palácio. Queria outras. Queria mais. Queria todas.

Nem adiantava procurar nos jardins. Depois de tanta caça, de tanto alfinete nas costas, as borboletas sabiam que aquele não era lugar para elas e até mesmo as lagartas arrastavam para longe suas curvas preguiçosas em busca de um canto mais seguro para virarem borboletas. Talvez nos campos, quando a colheita estivesse madura. Mas era outono. Talvez no bosque.

Para o bosque foi a princesa. Durante toda a manhã procurou. Viu duas asas coloridas mexendo entre as folhas, lançou a rede, recolheu apenas a flor que o vento agitava. Pensou ter achado uma borboleta escura pousada num tronco, era folha levada por formiga. Depois mais nada. Pássaros, abelhas, salamandras passeavam tranquilos, remexiam-se ao sol. Mas borboleta nenhuma. Como se avisadas da sua presença, esperassem escondidas nas beiras do escuro.

Era quase noite quando a viu, imensa borboleta negra voando lenta no azul que se apagava. Correu querendo acompanhá-la. Tropeçou numa pedra, perdeu-se entre os arbustos. O céu limpo, onde estava a borboleta? Pensou tê-la visto numa direção. Foi para lá. Mas tudo era quieto, só a água se encrespava na superfície do lago.

À noite, no palácio, só falou dela. Queria a borboleta. Se a tivesse, prometeu, deixaria de caçar. Escolheu no quarto o melhor lugar: acima da cabeceira, de asas abertas sobre a cama.

Sonhou com a borboleta. Viajava deitada nas suas costas e as asas de veludo a afagavam no bater do voo.

Ao amanhecer armou-se de arco e flecha e saiu para o bosque. Esperou deitada, imóvel no mesmo lugar da véspera. A manhã passou. A tarde passou. A noite soprou seu vento. E no vento da noite veio a borboleta preta.

Desta vez não a perderia. Sem tirá-la do olhar, sem errar o passo, a princesa avançou entre as árvores, chegou à beira do lago. E a viu descer abrindo as grandes asas

num último esforço, para pousar sem mergulho, não borboleta, mas cisne, nobre cisne negro.

Estremece a água do lago. A princesa arma o arco, retesa a corda, crava a seta de outro no peito do cisne.

Mas é do peito dela que o sangue espirra. E filete, e jorro, banhando a roupa, desfazendo a seda por onde passa, transforma seu corpo em penas, negras penas de veludo.

O dia adormece. No lago dois cisnes negros deslizam lado a lado. Brilha esquecido o arco de ouro.

COLASANTI, M. Por duas asas de veludo. In: _____. **Uma ideia toda azul**. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.