



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Eloise Andréia dos Santos

**UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DO MÉTODO
RECEPCIONAL NO CONTO MARAVILHOSO**

Florianópolis
2021

Eloise Andréia dos Santos

**UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DO MÉTODO
RECEPCIONAL NO CONTO MARAVILHOSO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação –
PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen.

Florianópolis
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Eloise Andréia dos
UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: : O USO DO
MÉTODO RECEPCIONAL NO CONTO MARAVILHOSO / Eloise Andréia
dos Santos ; orientador, Doutor Celdon Fritzen., 2021.
125 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Método recepcional. 3. Formação do leitor.
4. Conto maravilhoso. I. Fritzen., Doutor Celdon . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Letras. III. Título.

Eloise Andréia dos Santos

Uma proposição didática para a formação do leitor literário do sexto ano do ensino fundamental: o uso do método recepcional no conto maravilhoso

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Celdon Fritzen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. ^a Fernanda Müller, Dr.^a
Colégio de Aplicação/CED/UFSC

Prof. ^a Fabiana Giovani, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Celdon Fritzen
Orientador

Florianópolis, 2021.

DEDICATÓRIA

Ao meu eterno amor Rodrigo Cesar Ronqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu graças para realizar esse mestrado.

À minha família, pelo afeto, carinho e apoio.

Aos diretores das escolas onde licencio, pelo apoio e flexibilidade nos horários das aulas na rede estadual de ensino do Paraná, para que eu pudesse fazer e concluir o mestrado.

À minha amiga do mestrado Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro, pela compreensão e cumplicidade nessa jornada.

Ao Professor Dr. Celdon Fritzen, pela orientação e aprendizado.

Às professoras da banca, Dras. Fabiana Giovani e Fernanda Müller, pelas contribuições no aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do programa PROFLETRAS, turma 2019, pelo enriquecimento acadêmico.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

O meu agradecimento a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

Esta proposição didática é resultado de uma pesquisa bibliográfica que objetivou apontar o método recepcional enquanto alternativa metodológica para as práticas de formação da leitura literária, especificamente envolvendo discentes do 6º ano do ensino fundamental (anos finais). Considerando este objetivo geral, buscamos apresentar ao professor de Língua Portuguesa aspectos teórico-metodológicos da teoria da estética da recepção e sua difusão no Brasil nos meios acadêmicos e escolar/educacional no âmbito do ensino de literatura. Neste propósito, incluímos no aporte teórico Jauss (1994), (2002); Zilberman (1999); Yunes (2009), Mortatti (2014), entre outros. Na sequência, visamos descrever o método recepcional na perspectiva das práticas de ensino de leitura literária e formação do leitor do 6º ano do ensino fundamental partindo da abordagem do conto maravilhoso tradicional ao conto maravilhoso moderno/contemporâneo, sobretudo, na focalização da obra *O fantástico mistério de Feiurinha* de Pedro Bandeira (2009). Para melhor situar o professor quanto ao gênero, exploramos particularidades do conto maravilhoso e suas implicações na formação do leitor por meio das transgressões de Monteiro Lobato na literatura infantil e juvenil brasileira moderna e sua influência em escritores posteriores a ele, os quais, através de uma visão ampliada e ativa do leitor, publicaram textos literários que ultrapassaram os ditames pedagogizantes, estéticos e linguísticos, ao mesmo tempo em que despertavam a imaginação, a criatividade e a reflexão crítica, fundamentais para o desenvolvimento dos leitores em formação. Assim, as perspectivas quanto ao gênero maravilhoso foram fundamentadas, principalmente, por Michelli (2012), Coelho (1991), Zilberman (1984), Lobato (1993) e Gregorin Filho (2012). Quanto à alternativa metodológica para o desenvolvimento da proposição didática, descrevemos as cinco etapas do método recepcional com base em Aguiar e Bordini (1988), propondo atividades e procedimentos didáticos através da abordagem do conto maravilhoso tradicional e suas versões e subversões modernas e contemporâneas, conforme o objetivo de cada etapa. O resultado é a sugestão de um itinerário de leitura passível de despertar a fruição literária e o alargamento do horizonte de expectativas do aluno-leitor do sexto ano do ensino fundamental, enquanto sujeito atuante no processo recepcional, histórico e cultural.

Palavras-chave: método recepcional; formação do leitor; conto maravilhoso.

ABSTRACT

This didactic proposition is the result of a bibliographical research that objective was to point out the receptional method as a methodological alternative for the practices of literary reading formation, specifically involving students from the sixth year of elementary school (final years). Considering this general objective, we seek to present to the Portuguese Language teacher theoretical-methodological aspects of the theory of reception aesthetics and its diffusion in Brazil in academic and school/educational circles in the field of literature teaching. For this purpose, we include in the theoretical contribution Jauss (1994), (2002); Zilberman (1999); Yunes (2009), Mortatti (2014), among others. Next, we aim to describe the receptional method from the perspective of teaching practices of literary reading and the formation of the 6th year of elementary school reader, starting from the approach of the traditional wonderful tale to the modern/contemporary wonderful tale, above all, in the focus of the work *The fantastic mystery of Feiurinha* by Pedro Bandeira (2009). To better situate the teacher as to the genre, we explore particularities of the marvelous tale and its implications for the formation of the reader through Monteiro Lobato's transgressions in modern Brazilian children's and youth literature and his influence on subsequent writers, who, through a broad and active view of the reader, they published literary texts that went beyond pedagogical, aesthetic and linguistic dictates, while at the same time awakening the imagination, creativity and critical reflection, which are fundamental for the development of trainee readers. Thus, the perspectives regarding the wonderful genre were mainly supported by Michelli (2012), Coelho (1991), Zilberman (1984), Lobato (1993) and Gregorin Filho (2012). As for the methodological alternative for the development of the didactic proposition, we describe the five stages of the receptional method based on Aguiar and Bordini (1988), proposing didactic activities and procedures through the approach of the traditional wonderful tale and its modern and contemporary versions and subversions, according to the objective of each step. The result is the suggestion of a reading itinerary capable of awakening literary fruition and broadening the horizon of expectations of the 6th grade student-reader, as an active subject in the receptional, historical and cultural process.

Keywords: reception method; reader training; wonderful tale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico das pesquisas sobre a estética da recepção nos últimos seis anos	35
Figura 2 – Gráfico da presença da temática em dissertações e teses	36
Figura 3 – Gráfico das áreas/níveis de pesquisas sobre a estética da recepção	37

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DOS LEITORES.....	68
QUADRO 2 – LEITURA E PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS DA CAPA DO LIVRO	73
QUADRO 3 – LEITURA E COMPREENSÃO DO SUMÁRIO DO LIVRO	76
QUADRO 4 – QUADRO COMPARATIVO DOS TEXTOS EXPLORADOS.....	78
QUADRO 5 – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PRODUÇÃO DE CONTO MARAVILHOSO NO PONTO DE VISTA DO VILÃO.....	80
QUADRO 6 – DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	84
QUADRO 7 – ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	84
QUADRO 8 – RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	85
QUADRO 9 – QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	85
QUADRO 10 – AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	86

LISTA DE SIGLAS

OMS	- Organização Mundial de Saúde
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCE	- Diretrizes Curriculares Estaduais
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
ER	- Estética da Recepção
CREP	- Currículo da Rede Estadual Paranaense
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PPC	- Proposta Pedagógica Curricular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	16
2.1	A GÊNESE DA TEORIA	16
2.2	A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE 1980	23
2.3	A CRÍTICA EM TORNO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	30
2.4	BREVE PANORAMA DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO BRASIL NOS ÚLTIMOS SEIS ANOS	34
2.4.1	Análise quantitativa	35
2.4.2	Análise qualitativa	38
3	O CONTO MARAVILHOSO	42
3.1	A RELEITURA DO CONTO MARAVILHOSO NA PERSPECTIVA DO TRANSGRESSOR MONTEIRO LOBATO	44
3.2	CONTO E ENCANTO NO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	53
4	O MÉTODO RECEPCIONAL	60
4.1	ETAPAS DO MÉTODO RECEPCIONAL	63
4.2	PROPOSIÇÃO DIDÁTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES PARA ALUNOS DO SEXTO ANO	66
4.2.1	Etapa 1: Determinação do horizonte de expectativas.....	67
4.2.2	Etapa 2: Atendimento do horizonte de expectativas	69
4.2.3	Etapa 3: Ruptura do horizonte de expectativas.....	73
4.2.4	Etapa 4: Questionamento do horizonte de expectativas.....	77
4.2.5	Etapa 5: Ampliação do horizonte de expectativas	79
4.3	SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA EM QUADROS EXPLICATIVOS.....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICE A – Tabela 1 - Metapesquisa	95

APÊNDICE B – Tabela 2 - Metapesquisa.....	102
APÊNDICE C – Quiz de contos de fadas.....	114
APÊNDICE D – Sugestão de encaminhamento metodológico e atividade para a produção de texto “dica de leitura”	118
APÊNDICE E - Sugestão de atividade sobre classificados poéticos.....	119
APÊNDICE F – Sugestão de esquema temático descritivo	121
ANEXO A – Capa do livro	122
ANEXO B – Biografia de Pedro Bandeira.....	123
ANEXO C – Sumário do livro	124
ANEXO D – Conto de fadas para mulheres modernas de Luís Fernando Veríssimo.....	125

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro enfrenta desde o início do ano de 2020 desafios advindos do surto da COVID-19, uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus. Este cenário pandêmico exigiu medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países, causando o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior. Diante deste quadro, o projeto de pesquisa-ação inicialmente empreendido no curso do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2019, foi alterado em uma proposição didática com a necessária redefinição de objetivos e metodologia da pesquisa-ação à pesquisa bibliográfica sob a orientação do Prof. Dr. Celdon Fritzen.

Assim, a presente proposição didática foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica que fundamentou o estudo, percepção e descrição da teoria da estética da recepção e do método recepcional enquanto alternativa para o ensino e a aprendizagem da leitura literária, que articulados nortearam as propostas de atividades, escolha de textos literários e procedimentos metodológicos apresentados.

Na proposição didática apresentamos uma abordagem teórico-metodológica do método recepcional para a formação do leitor literário do sexto ano do ensino fundamental (anos finais). Enquanto alternativa metodológica para o ensino de leitura literária, o método recepcional foi desenvolvido na década de 1990 por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar. As autoras brasileiras seguiram os pressupostos da teoria da estética da recepção que teve como um de seus maiores representantes Hans Robert Jauss, que reformulou a historiografia da literatura na Alemanha em 1960. O projeto empreendido por Jauss disseminou-se no Brasil a partir da década de 1980, principalmente por focalizar o leitor no processo receptivo da leitura literária considerando-se a plurissignificação do texto literário.

Esse viés plural de sentidos, juntamente à importância da mediação do professor nas leituras, são as questões que sempre me aproximaram da teoria da estética da recepção, desde os tempos da graduação, quando escrevi um artigo sobre o estímulo e a formação dos pequenos leitores a partir da contação de histórias via método recepcional.

Como professora de português no litoral do Paraná, minhas escolhas de turmas voltam-se para os sextos anos do ensino fundamental. Diferentes motivos me levam a escolher o trabalho com alunos dessa faixa etária, dentre eles a realidade do contexto escolar

em que licencio: escola pequena situada em um bairro periférico, próxima à vila de pescadores e áreas rurais do litoral do Paraná. Assim, os sujeitos socio-históricos apresentam-se como crianças advindas de famílias dessa ordem cultural, entre as nuances do meio rural, como também de uma formação singular, diferente dos alunos que advêm de centros urbanos.

Considero também o sexto ano como uma fase propícia para o encantamento e o despertar do aluno leitor, caracterizada por Aguiar e Bordini (1988) como um nível de leitura intermediária, em que o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler de maneira que adentra mais nos textos evoluindo para leituras mais complexas. Conforme a experiência particular em alguns anos de licenciatura neste contexto, percebi que os alunos advindos do 5º (quinto) ano da escola municipal, em sua maioria apresentam-se com a fase da leitura decodificação amadurecida¹, caracterizando, portanto, o 6º (sexto) ano como um momento propício para estimular a fruição literária², o gosto e o hábito da leitura.

Diante dessa consideração, como objetivo geral desta proposição didática, visamos apontar o método recepcional enquanto alternativa metodológica para as práticas de formação da leitura literária, especificamente envolvendo discentes do 6º ano do ensino fundamental (anos finais). Os objetivos específicos, em consonância com o objetivo geral, foram: a) apresentar ao professor de Língua Portuguesa aspectos teórico-metodológicos da teoria da estética da recepção e sua difusão no Brasil nos meios acadêmicos e escolar/educacional no âmbito do ensino de literatura; b) descrever o método recepcional enquanto alternativa metodológica para práticas de ensino de leitura literária e formação do leitor do 6º (sexto) ano do ensino fundamental partindo da abordagem do conto maravilhoso tradicional ao conto maravilhoso moderno/contemporâneo, sobretudo, na focalização da obra *O fantástico mistério de Feiurinha* de Pedro Bandeira (2009).

Levando em consideração os objetivos aqui elencados e concebendo a formação literária como fundamental para o desenvolvimento humano, justificamos esta proposição didática, como também a escolha do método recepcional, por este ter como propósito romper e ampliar o horizonte de expectativa dos alunos, intenção relacionada também com o potencial linguístico-imaginário da obra focalizada.

¹ Solé (1998) esclarece que nesse período de maturação da leitura decodificação, a compreensão é fruto de três condições: clareza e coerência do conteúdo dos textos, o grau de conhecimento prévio do leitor e as estratégias que ele utiliza para intensificar sua compreensão.

² A fruição literária constitui-se como uma experiência relacionada à leitura da literatura que implica afetos, imaginação, sentido e o intelecto, considerando atividade cognitiva que é e o prazer que pode despertar.

Cabe assinalarmos que a relevância dessa temática de pesquisa vai ao encontro da necessidade por parte de professores de Língua Portuguesa de adequarem práticas de ensino de literatura dentro do contexto desafiador do cotidiano escolar, em especial, nos anos finais do ensino fundamental. Assim, é importante refletirmos sobre o lugar de destaque que o texto literário tem nas propostas pedagógicas das escolas, sobretudo, em consequência dos documentos norteadores de ensino. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019) em vigor na educação brasileira aparentemente ratifica um crescente distanciamento do espaço da literatura na formação escolar, direcionando mais práticas voltadas para a competência leitora em prol da consolidação da escrita e das taxinomias estruturais de gênero do que das particularidades da linguagem literária no estímulo e construção de novos sentidos. Essas questões podem ser percebidas também, nos livros didáticos construídos a partir da BNCC. Afirmo isso baseada na experiência que tive na escolha deste material nas redes de ensino do Paraná, pois, o texto literário, em sua maioria, recebe um tratamento meramente linguístico ou ainda voltado para uma abordagem restrita aos descritores de Língua Portuguesa que sistematizam uma matriz de referências a ser diagnosticada em avaliações de larga escala, o que acaba por marginalizar ainda mais a literatura.

A atenção para o texto literário, além de um compromisso com o currículo e com a função social da escola, converge para a dimensão que damos para a fruição da literatura, pois ela é fator indispensável de humanização³, ao passo que confirma o homem na sua humanidade, atuando em grande parte no subconsciente e no inconsciente, na medida em que o sujeito se apropria das experiências socio-históricas e adquire conhecimentos para o aprimoramento de uma formação omnilateral⁴.

O aporte teórico-metodológico dessa proposição didática está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo trata de um breve texto sobre os pressupostos da teoria da estética da recepção desde o seu surgimento na Alemanha, sua difusão no Brasil e sua

³ O processo de humanização explorado e defendido por Antonio Candido parte do fato de a literatura ser, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/imaginação atua no caráter e na formação dos sujeitos. Para o referido autor, a humanização, apresenta-se num processo que confirma no homem aqueles traços que concebemos 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 à natureza, à sociedade e ao semelhante.” (CANDIDO, 2011, p. 117).

⁴Omnilateralidade é um termo que se refere à formação humana oposta à formação unilateral. Para tanto, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, entre outras (BITTAR; FERREIRA JR., 2008).

contínua abordagem na educação brasileira contemporânea para a formação do leitor nas diferentes esferas educacionais.

O segundo capítulo traz uma abordagem do gênero conto maravilhoso através da perspectivada escrita de Monteiro Lobato e sua influência na Literatura Infantil e Juvenil moderna, mais especificamente com a releitura do conto maravilhoso que repercutiu e repercutiu entre escritores posteriores, como Pedro Bandeira. Assim, as especificidades deste gênero em seu caráter formativo/emancipatório, são descortinadas no capítulo, como também, as características da obra *O fantástico mistério de Feiurinha* (2009).

No terceiro capítulo, descrevemos o método recepcional de Aguiar e Bordini (1993), atendo-nos as suas técnicas para o planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino de leitura literária. Em seguida esmiuçamos a proposição didática que desenvolvemos a partir desse método. Assim, colocamos sugestões de textos literários em sequência gradativa (dos mais simples aos mais complexos), juntamente aos procedimentos didáticos para cada atividade sugerida, orientando não só o estímulo ao aluno leitor, como também, a mediação do professor conforme o objetivo de cada etapa do método: 1) Determinação do horizonte de expectativas, 2) Atendimento do horizonte de expectativas, 3) Ruptura do horizonte de expectativas, 4) Questionamento do horizonte de expectativas e 5) Ampliação do horizonte de expectativas⁵.

Finalizamos com as considerações finais, e reiteramos que a proposição didática é uma sugestão para a implementação de práticas de ensino de leitura literária que visam à formação do aluno leitor e à contínua ampliação do horizonte de expectativas a ser empreendida na sala de aula e além dela.

⁵ O conceito horizonte de expectativa relaciona-se com a contínua ampliação do ato de ler e das diferentes leituras que envolvem o sujeito num processo de atualização, construção e reatualização de significados. Esse conceito é detalhado no primeiro capítulo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

*A trama da leitura envolve autor, leitor e texto.
O drama da leitura envolve o mediador, o aprendiz, os acervos.
Sem mediadores, nem leitores, nem acervos sobreviverão.
Eliana Yunes (2009, p. 43)*

Neste capítulo situamos historicamente o emprego da teoria da estética da recepção como metodologia de ensino de literatura na sua gênese, em 1960, na Alemanha, posteriormente no acolhimento da teoria e em sua difusão no Brasil, a partir de 1980, por meio das produções acadêmicas, como também, dos documentos norteadores de ensino na educação brasileira na perspectiva da leitura literária e da formação do leitor.

2.1 A GÊNESE DA TEORIA

A estética da recepção reformulou a historiografia literária e a teoria da literatura no final da década de 1960, quando emergiu em meio às teorizações do alemão Hans Robert Jauss juntamente à colaboração de outros integrantes da Escola de Constança. O cenário pós-guerra de transformações e questionamentos nas universidades da Alemanha foi a oportunidade que Jauss aproveitou para lançar suas provocações sobre o tradicional ensino da História da Literatura. Neste período, a conferência conhecida como “Provocação à teoria literária” foi um dos principais eventos da reforma educacional no país.

O teórico alemão ao considerar a literatura enquanto produção, recepção e comunicação, rompeu com as estéticas até então vigentes, valorizando o processo de recepção e seus pressupostos por meio da dimensão histórica da pesquisa literária. Até então, vigorava a supremacia do autor enquanto detentor de sentido do texto literário, como aquele que articulava ideias, sentimentos e posições que sua obra poderia suscitar no leitor. Além da consideração do autor, outra vertente considerava o texto enquanto estrutura, sendo a textualidade o caminho para a interpretação da obra.

Ao trazer o processo de recepção e seus pressupostos por meio da dimensão histórica, Jauss com suas ideias causou grande impacto nos meios acadêmicos de estudos de

literatura, principalmente por reivindicar esta dimensão histórica na metodologia da análise do texto literário e por investir contra as teorias em voga, que ignoravam o papel do leitor na experiência literária.

O estruturalismo em hegemonia na época foi amplamente questionado por Jauss, como pode se observar na obra intitulada *A história da literatura como provocação à teoria literária*, organizada em 1969 a partir da conferência que sistematizou as ideias do autor e deu formato à sua teoria:

A história da literatura como provocação à teoria literária era fundamentalmente, em sua intenção, uma apologia da compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética – e isso em uma época na qual o estruturalismo havia desacreditado o conhecimento histórico e começava a expulsar o sujeito dos sistemas de explicação do mundo. (JAUSS, 1994, p. 73).

O autor alemão sugeriu a incorporação da dimensão histórica da literatura na interpretação experienciada pelo leitor, ao mesmo tempo criticou o formalismo russo e sua abordagem histórica pautada na organização interna do texto, a qual desconsiderava o sujeito (leitor). Portanto, a estética da recepção mudou o enfoque, saindo do texto enquanto estrutura considerando o leitor e sua interpretação da obra.

Outra crítica de Jauss era ao marxismo, salientava que tal modelo interpretativo limitava-se às ligações entre a obra e a sua realidade social, reconhecendo enquanto obra literária apenas aquelas que cumpriam uma representação reflexiva sobre as relações de poder na sociedade. Segundo o autor: “A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade.” (JAUSS, 1994, p. 23). Cabe salientar que o papel do leitor só foi efetivado na escola marxista, quando estase alinhou à perspectivado materialismo histórico dialético⁶.

Longe da passividade que lhe fora atribuída até então no estudo da história e da teoria da literatura, o leitor emerge como elemento integrante dentro do campo das relações suscitadas pela literatura. Mesmo sem desconsiderar totalmente as ideias formalistas e as

⁶ O termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, enquanto, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos. Por fim, o termo dialético que permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo e nas inter-relações. (TRIVIÑOS, 2009, p. 21-23). Nessa perspectiva, a leitura é vista enquanto processo que envolve a materialidade dialética, dando ao leitor uma importância maior e não apenas a representação de uma classe social. Trata-se de um processo histórico, determinado, sobretudo, por uma consciência histórica, pois o leitor historiciza na medida em que se apropria das obras. Assim, um processo de humanização acontece com a apropriação do leitor, através da materialização da experiência socio-histórica, onde os conhecimentos são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades humanas ao longo do processo histórico vivido. (LEONTIEV, 1983).

marxistas, a questão que envolvia a elaboração dos preceitos de Jauss era aquilo que fora excluído destas duas teorias: o leitor ativo.

A história da literatura como provocação à teoria literária (JAUSS, 1994) apresenta uma sistematização dos pressupostos da estética da recepção que orientam a análise da historiografia da história da literatura. Suas reflexões iniciais tratam da produção e da representação, e depois partem para o leitor (receptor). Para Jauss (1994) os fatores necessários a se considerar para uma (nova) história da literatura eram: uma análise diacrônica (contexto de recepção da obra), outra sincrônica (sistema de referências de obras da mesma temporalidade) e o desenvolvimento do processo histórico geral. Estes fatores, segundo o autor, possibilitam uma compreensão das perguntas e respostas que um texto gera para seus leitores ao longo da história. Logo, a busca pela compreensão desses questionamentos reflete as motivações em que uma história da literatura deve estar assentada, ou seja, a mediação entre o último leitor e as perguntas e respostas compreendidas através da obra por leitores de outras temporalidades é recuperada pela escrita da história da literatura e na sua relação com o leitor.

A relação entre literatura e leitor remete às implicações estéticas e históricas, pois o valor estético de uma obra pode ser verificado pela comparação com outras obras já lidas. Significa que a continuidade da recepção de uma obra ao longo do tempo determina seu significado e, assim, dá visibilidade à sua qualidade estética.

Compreendemos que a história da literatura na perspectiva de Jauss remetia à historicização que os leitores ao longo da história (enquanto tempo) fazem e reiteram em seus juízos de valor sobre a obra, que nada mais são, do que perguntas e respostas compreendidas através desse texto literário por uma rede de leitores.

Jauss (1994) considerava que as histórias da literatura em geral tentaram fugir do encadeamento de obras e autores, entretanto, acabavam sempre limitando o aspecto histórico à cronologia. Segundo o teórico, a qualidade ou o valor de uma obra literária não pode ser apreciado a partir de condições históricas ou biográficas, nem do lugar que ela ocupa no desenvolvimento de um gênero. Orientava-se, assim, o estudo da literatura sob a perspectiva de sua relação com a época de produção e com a posição histórica do leitor.

Compreendia-se, portanto, a leitura enquanto processo, considerando a experiência estética e o leitor como elementos fundamentais para a efetivação do conhecimento e a interpretação da obra. Jauss (1994) considerava uma história da literatura pautada nas perspectivas do sujeito produtor (escritor) e do consumidor (leitor) e na sua interação mútua, vendo a obra de arte no horizonte histórico de sua origem, função social e ação no tempo.

Assim, esta interação é necessária a partir da incorporação da recepção e do efeito da literatura no processo de leitura, meio para a apropriação do caráter estético e do papel social da obra, pois ambos se concretizam na relação texto literário e leitor.

A apropriação do caráter estético, conseqüentemente vêm “[...] dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (JAUSS, 2002, p. 8). A questão da “fama” remete a uma percepção de cunho valorativo, que pode ser entendida, por exemplo, no caráter atemporal de muitas obras literárias, que mesmo publicadas em períodos históricos remotos podem ser lidas e apreciadas na contemporaneidade. Assim, ao formular uma estética do leitor, o autor explorou no âmbito da tradição hermenêutica⁷ a incorporação da percepção da obra que só é possível a partir da recepção do texto.

A recepção pode ser entendida através de uma lógica dialógica em que a interpretação de um texto possibilita uma comparação deste com outras leituras apreendidas pelo leitor. Do ponto de vista formativo, nesse processo de maturação das leituras e com efeito no leitor em formação, a leitura analítica/reflexiva é estimulada favorecendo ao aluno a constituição de juízos de valor, como também, o desenvolvimento e a percepção dos conteúdos estéticos.

Segundo a teoria em estudo, é a complexidade da recepção que possibilita a percepção do valor histórico e estético dos textos, quando o leitor compara um texto com outros já lidos e através destas singularidades adquire um novo parâmetro para a compreensão/avaliação de obras futuras (ZAPPONE, 2003). Assim, Jauss evidenciou a importância do papel do leitor partindo da valorização da receptibilidade das obras, que por sua vez está condicionada à apropriação do conhecimento via experiência estética.

No aparato ostentado por Jauss (2002), em vários argumentos o autor valeu-se da noção de fruição estética como uma categoria fundamental da apreciação estética. Para explicá-la, adaptou os termos gregos *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, levando em consideração a sua função comunicativa em conjunto e não de papéis hierárquicos. Paralela a noção de fruição, o autor buscou justificar também a noção de prazer diante da leitura de textos literários, a qual esteve entreposta em oposições como: prazer e conhecimento, conhecimento contemplativo e cognitivo:

⁷A noção de hermenêutica, tradicionalmente esteve relacionada à arte da interpretação, ou seja, de sistemas interpretativos e de mediações. A hermenêutica tradicional se refere ao estudo da interpretação de textos escritos, especialmente nas áreas de literatura, religião e direito. A hermenêutica moderna ou contemporânea engloba não tanto textos escritos, como também tudo que há no processo interpretativo. (FERREIRA, 2010).

O prazer estético que, dessa forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético (JAUSS, 2002, p. 77).

Portanto, há um jogo de alteridade possível no processo de leitura literária e consequentemente na experiência estética. Assim, a *Poiesis* (criação) corresponde ao prazer do leitor de sentir-se coautor da obra, visto que o artista também conta com a participação do público para a apreciação do seu objeto estético.

Enquanto a *Aisthesis* (sensação) diz respeito ao efeito provocado pela obra através da experiência estética e, ao causar questionamentos pode proporcionar novas percepções da realidade, a *Katharsis* (purificação) acontece na experiência comunicativa básica da arte correspondendo ao prazer provocado pela experiência estética e sua relação com as práticas do dia a dia do leitor, pois ao libertá-lo das suas crenças e opiniões revistas no seu cotidiano, leva-o à transformação destas convicções e, desse modo, oferece uma visão mais ampla dos eventos possibilitando novas formas de julgá-los (JAUSS, 2002). Logo, a fruição literária está condicionada à experiência estética e retrata ainda o papel cooperativo num movimento de vai e vem entre leitor e texto no processo da recepção.

A experiência estética literária pode ser entendida como a soma da apreensão inicial de uma obra literária com as muitas reações (emocionais/intelectuais) que esta suscita em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção. Assim, na descoberta dessas, mas também de outras marcas do texto, como simbologias, por exemplo, o leitor tem um papel de criação também. Por isso, é importante para essa experiência estética o saber prévio do leitor e todo o contexto no qual ele e a obra estão inseridos, o que torna a experiência com a leitura algo muito pessoal para o leitor. Portanto, é insubstituível a fruição surgida no contato direto (por audição, leitura ou representação), porque nenhuma resenha, motivação ou mediação, que se faça para facilitar o encontro do leitor com a obra pode dispensar seu corpo a corpo com o texto literário. (CUNHA, 1983).

Na interação entre texto e leitor, ambos estão imersos em horizontes históricos, muitas vezes distintos, os quais precisam se encontrar ou fundir-se, como explica Regina Zilberman (1989), o que só é possível por meio de um quadro de referências, a que Jauss (2002) chama de horizonte de expectativas. A referida autora, pesquisadora e estudiosa dos textos de Jauss, expõe que no ato de produção e recepção a fusão de horizontes de expectativas se dá quando as expectativas do autor se concretizam no texto e as do leitor são a

ele transferidas. Portanto, é no texto literário, que esses dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se.

A constituição do horizonte de expectativas está relacionada à ordem de convenções, pelas quais o autor/leitor interpreta a obra. Assim, Zilberman (1989) coloca em rol as seguintes interpretações que permitem ao leitor a recepção de uma obra:

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de 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 imbui 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;
- literário, 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 concebem. (ZILBERMAN, 1989, p. 103).

As convenções que formam o horizonte de expectativas vistas nessa perspectiva representam a amplitude de elementos que envolvem a interação leitor-texto literário, abrangendo a dinâmica do processo e cada leitura possível do aluno. Significa, portanto, que o horizonte de expectativas é igualmente uma consciência ou um saber habitado por cada indivíduo. É, ainda, uma atitude interpretativa e uma integração à história, porque relaciona o ser humano à sua época. Um horizonte que passa constantemente por evoluções, requerendo uma tomada de posição por parte do sujeito, na medida em que adquire conhecimentos e amplia tal horizonte.

Jauss explica em *A história da literatura como provocação à teoria literária*, que “[...] a obra literária é como uma partitura construída sobre as ressonâncias sempre renovadas das leituras, as quais arrancam o texto da materialidade das palavras e atualizam a experiência” (1994, p.64), sendo assim, a cada leitura o leitor pode ampliar seu conhecimento, atualizar e reatualizar significados.

Para orientar este percurso da receptibilidade, Jauss (2002) dividiu a sua teoria em sete teses: a historicidade da Literatura, a experiência literária do leitor, a distância estética, a construção dos sentidos, o aspecto diacrônico da obra literária, o aspecto sincrônico e, por fim, a relação entre a literatura e a vida prática. Destacamos que as quatro primeiras teses

caracterizam-se como premissas para que a recepção ocorra e as três últimas visam à apresentação da sua metodologia.

Na primeira tese Jauss (2002) postula a relação dialógica entre o leitor e a obra, explicada na dinâmica interpretativa historicizada do texto literário que se atualiza no momento da leitura, porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual. Na segunda tese, os saberes prévios do leitor são fundamentais para a recepção do texto literário, uma vez que a interpretação e compreensão da obra acontecem a partir de lembranças e da memória do leitor mediante suas experiências literárias, ou seja, seus saberes prévios.

A terceira tese relaciona-se com a reconstituição do horizonte de expectativas, que favorece na determinação do caráter artístico de uma obra. Nessa questão, a distância estética, chamada por Jauss, é um distanciamento que existe entre as expectativas do leitor e sua efetivação: “equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer”. (ZILBERMAN, 1989, p. 35).

Para a quarta tese, o autor valeu-se principalmente da relação da obra literária com a sua época de publicação ou constituição. Nisso, Jauss (2002) demonstrou como as interpretações de um texto ou a construção de sentidos variam ao longo do tempo e, para obras mais antigas, a reconstituição permite entender a razão de sua importância histórica.

As três teses finais apontadas por Jauss (2002) permitem uma apreensão da metodologia de investigação e estudo da Literatura. Assim tem-se: a diacronia (Tese 5), a sincronia (Tese 6) e o relacionamento entre a literatura e a vida prática (Tese 7). A diacronia, como o próprio termo sugere, refere-se à recepção das obras ao longo do tempo, observando-se os seus diferentes estados no percurso histórico. Significa, assim, que é fundamental levar em consideração a experiência estética e os efeitos proporcionados pela obra no contexto literário pelos quais ela trafegou, sendo que tal aspecto vai marcar a sua historicidade.

Por sua vez, o aspecto sincrônico está na possibilidade de um texto revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico ao se efetuar um corte sincrônico, além de também poder se verificar a multiplicidade de obras segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas, sendo possível a articulação histórica, como também a compreensão das mudanças estruturais na literatura.

Quanto à aproximação da literatura com a vida prática, fica evidente nesta perspectiva a função social e o caráter formativo exercido pela literatura no leitor, em especial, a formação da experiência estética literária para o sujeito compreender seu mundo e

seu modo de viver a vida. Porque, para Jauss (2002), a existência da arte não está para a confirmação do já conhecido, mas sim para contrariá-lo ao romper o horizonte de expectativas do sujeito.

Em relação aos efeitos da literatura na vida prática de seus leitores Jauss (2002) sugeriu que a leitura literária seja pensada não apenas em seus efeitos estéticos, mas também a partir dos efeitos éticos, sociais, psicológicos que possa motivar. Afinal, essa última tese retrata o caráter de emancipação humana, entendido no sentido de novas percepções diante da realidade. Para o referido autor, a arte e a literatura não refletem apenas os fenômenos sociais, mas desempenham o papel de formação de seres humanos. Entretanto, quando não consegue romper o já conhecido ao reproduzir os padrões vigentes, a literatura torna-se massificadora porque não ultrapassa a linha entre o *status quo* e o novo.

É exatamente nesse contexto da função da literatura na formação e na emancipação humana que, a partir de 1980, a teoria da estética da recepção e seus pressupostos difundidos na Alemanha chegaram ao Brasil, num período marcado por impasses nas relações entre literatura, educação e ensino.

2.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO BRASIL A PARTIR DE 1980

Não muito diferente da Alemanha da década de 1960, o Brasil a partir de 1980 passava por um período de reorganização política e social. Segundo Mortatti (2014), com o iminente fim da ditadura civil-militar que sucedeu o golpe de Estado de 1964, emergiu um período de transição e a partir da década de 1980 se intensificaram discussões em torno de uma chamada crise da educação, rebatendo a persistência do ensino tradicional e visando à construção da educação para uma sociedade democrática. Em decorrência disso, foram formulados e implementados programas governamentais e políticas públicas destinados à superação da crise educacional e suas correlatas: crise da alfabetização e crise da leitura. Também, intensificou-se, nesse período, o interesse pelo estudo e pesquisa destes e de outros problemas educacionais nos programas de pós-graduação em educação, incluindo-se estudos sobre as relações entre educação e literatura, objeto de pesquisa de estudiosos da área dos estudos literários em diálogo crítico com as ciências da educação.

O resultado apareceu em diferentes e novas abordagens do texto literário na educação escolar, contrapondo o que até então vinha se chamando de ensino de literatura.

Como exemplo, Mortatti (2014) cita o trabalho da tese de doutorado de Marisa Lajolo (1979) *Usos e abusos da literatura na escola*, que denunciou o ensino de história literária por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos no ensino de 2º Grau e a utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar a gramática da língua, valores morais e cívico-patrióticos, que visavam formar o aluno conforme a ideologia dominante.

Outros estudos, além de denunciar os usos e abusos da literatura na escola, propunham um novo lugar e função para o texto literário, buscando alternativas que suprissem a conflituosa disciplinarização por meio da leitura como imposição na sala de aula. Este período chamado por Mortatti (2014) de escolarização da leitura literária é descrito pela autora:

Naquele momento histórico, as discussões se referiam: à disciplina Literatura (Brasileira e/ou Portuguesa), que constava do currículo do ensino de 2º Grau; ou à matéria “literatura”, que integrava a disciplina Língua Portuguesa do currículo de 5ª a 8ª séries do ensino de 1º Grau. Nessa matéria se estudavam, por meio do livro didático, aspectos de análise literária e (fragmentos de) textos de autores consagrados da literatura brasileira ou se estudavam livros de coleções destinadas ao público juvenil, acompanhados de “fichas de leitura”; ou, ainda, à leitura da literatura infantil nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino de 1º grau em cujo currículo, porém, não consta(-va) matéria com denominação equivalente, mas se estudavam (também em livros didáticos) fragmentos de textos para crianças ou se liam livros de literatura infantil, acompanhados de “fichas de leitura”. (MORTATTI, 2014, p. 26).

Segundo a autora essa escolarização da leitura literária era imediatista e utilitária, desencadeando problemas advindos do uso do livro didático no ensino de Língua Portuguesa que priorizava o texto literário fragmentado ao passo que determinava modos e métodos de interpretação ou a aquisição de uma escrita modelo. Percebemos, através de Mortatti (2014) que este contexto demandou a urgência do enfrentamento dos problemas da escolarização inicial de crianças no que envolvia as questões relativas à leitura da literatura infantil e juvenil e sua utilização na escola.

Os meios acadêmicos a partir de 1980 retrataram um impulso de produções sobre a literatura infantil e juvenil por meio da expansão dos cursos de pós-graduação, onde se iniciou seu processo de consolidação como campo de conhecimento. Magnani (2001) descreve que a caracterização destes textos literários aconteceu por dois tipos de abordagens, que passaram a se desenvolver na área da leitura da literatura infantil e juvenil:

[...] do ponto de vista dos estudos literários, enfatizando-se a necessidade de pressupostos e procedimentos de investigação buscados à história, teoria e crítica literárias – marcadas, sobretudo pela tendência estruturalista e histórico-sociológica, os quais propiciassem discussão da esteticidade dos textos do gênero como fator de

superação das marcas pedagogizantes características desses textos e advindas de sua relação original com a educação e a escola; e do ponto de vista dos estudos em educação, enfatizando-se, inicialmente, a necessidade de se denunciar a ideologia subjacente aos textos do gênero e, posteriormente, de se buscarem propostas didáticas para sua adequada seleção e utilização nas escolas, a fim de se formarem leitores críticos e transformadores da sociedade (MAGNANI, 2001, p. xiv-xv).

Fica evidente com a citação anterior que a esteticidade dos textos de literatura infantil e juvenil já fora considerada apenas no âmbito de seu caráter formativo/educativo, ou seja, a arte a fim de educar/disciplinarizar, discurso dominante até 1980 e que perdura respirando em alguns poros da contemporaneidade.

No limite entre o agradável e o útil, Mortatti (2008) enfatiza que neste discurso tradicional está a compreensão de que aqueles que escrevem para crianças “[...] aceitem e estudem a ‘estética evolutiva, ou genética’, para garantir que a literatura infantil atinja seu fim: a arte a serviço da formação/educação das crianças e jovens. O limite da liberdade criadora é, portanto, o agradável a serviço do útil.” (MORTATTI, 2008, p. 7).

As produções acadêmicas difundidas no campo da leitura da literatura infantil a partir de 1980 opunham-se a esse ponto de vista tradicional e buscavam enfatizar a esteticidade/literariedade dos textos de maneira a superar o aspecto moralizante, pedagogizante.

Presenças marcantes deste período de consolidação da história, teoria e crítica da literatura infantil, com seus textos fundadores destacam-se: Zilberman (1981); Zilberman e Magalhães (1982), Lajolo e Zilberman (1984); Coelho (1984), Rosemberg (1985); Perrotti (1986); Aguiar e Bordini (1988). Todos compõem o que Mortatti (2008) chama de *corpus* básico do discurso sobre LIJ – Literatura Infantil e Juvenil:

[...] um corpus básico do discurso sobre LIJ, em decorrência de suas características de sistematização e de sua contribuição para a fundação e consolidação de um tema de pesquisa/campo de conhecimento. Apesar de suas diferentes formações e pontos de vista teóricos, os autores dos textos mencionados apresentam pontos em comum, indicativos de permanência e rupturas, no que se refere à definição e conceituação da LIJ e a sua função e utilização na escola. (MORTATTI, 2008, p. 7).

Deste estofo teórico, muitos conhecimentos foram incorporados no discurso acadêmico, na formação de disciplinas como história da literatura infantil nos cursos de graduação de Letras, em cursos de formação de professores (dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio) em decorrência da inclusão em documentos oficiais, além de influenciarem a produção editorial.

Entre os pesquisadores no âmbito dessa nova tradição, dada a contribuição dos estudos literários para a proposição do ensino da literatura e da literatura infantil e juvenil na formação dos leitores, Regina Zilberman (1999) escreveu o artigo *Estética da recepção e o acolhimento brasileiro*, explorando a difusão no âmbito do ensino universitário, das concepções teóricas e metodológicas da Escola de Constança entre os professores e pesquisadores da PUCRS, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, os quais comprovaram a aplicabilidade das propostas da estética da recepção e revelaram que a teoria dava margem a interpretações inusitadas de obras consagradas. Entre os resultados e discussões, Zilberman evidenciou que os estudos e pesquisas desenvolvidos no campo da literatura infantil, foram prósperos e marcados pela facilidade de aplicação da teoria nas práticas de ensino.

Cabe destacar que a teoria da estética da recepção foi colocada para o meio acadêmico desde a década de 1960, entretanto, as principais concepções de Hans Robert Jauss começaram a circular no Brasil ao final dos anos de 1970, entre as publicações da coletânea organizada por Luiz Costa Lima (1979) *A literatura e o leitor*. Poucos anos depois, Lima (1983) revisou a antologia de textos básicos *Teoria da Literatura em suas fontes*, onde acrescentou um segmento dedicado à estética da recepção. (ZILBERMAN, 1999).

Muitas dissertações e teses de doutorado foram desenvolvidas neste período de difusão da estética da recepção, consequência da sua permeabilidade e flexibilidade. Zilberman (1999) discutiu que a referida teoria trouxe a possibilidade de ultrapassar o campo específico da obra literária ao ocupar-se do leitor, verificando seus interesses no âmbito da escola e do ensino, examinando como se constitui o mundo do leitor, com gêneros não necessariamente canônicos, mas que se mostraram originais e questionadores.

A autora destacou que uma das primeiras repercussões dos estudos recepcionais deu-se no campo da Literatura Infantil no Brasil por meio da migração do conceito de identificação aplicado às relações entre o herói e o leitor, reflexão advinda da Alemanha sobre a produção literária destinada à criança. Cita entre as obras que abordaram estas reflexões: *A literatura infantil e o leitor*, Zilberman e Magalhães (1982); *Literatura infantil: livro, leitura e leitor*, Zilberman (1982) e a tese de doutorado *Literatura infantil na década de 70: o caminho da polifonia*, de Ana Maria Ribeiro Filipouski, defendida em 1988.

Zilberman (1999) explica que na base conceitual e metodológica da estética da recepção as investigações estavam voltadas para a formação do leitor a partir de pesquisas de críticos literários, tradutores e professores, entre os quais se destacou Aguiar (1979) com o livro, *Os interesses de leitura dos alunos do currículo por áreas de estudo do 1º grau e*

Comunicação literária na pré-escola: elementos históricos e ficcionais do texto narrativo em 1988.

Neste mesmo período emergiram os delineamentos propostos por Aguiar e Bordini (1988) na obra *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* onde o método recepcional foi sistematizado. Sobre esta obra e as particularidades do método, falaremos mais adiante, pois faz parte da metodologia e é a partir dela que desenvolvemos a proposição didática para o ensino e a aprendizagem da leitura literária e a formação do leitor do sexto ano do ensino fundamental (anos finais).

Após o período de difusão e acolhimento da estética da recepção no Brasil nos meios acadêmicos, em especial nos cursos de pós-graduação, os documentos oficiais usaram termos e pressupostos que foram ao encontro dos postulados desta teoria. Uma vez que, tais documentos norteadores das redes de ensino são um misto de fundamentações e concepções, as quais não são exclusivas de uma ou de outra determinada teoria. Entre estes documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), em suas orientações, transparecem essa questão no uso do termo recepção, no foco no leitor ou, ainda, na importância do professor como mediador no processo de construção de sentidos para a interpretação do texto literário⁸, destacando assim um itinerário formativo:

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor, para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL. MEC, 1997, p. 71) (Grifo nosso).

Em termos comparativos, percebemos na descrição dos PCN (1997) a orientação para o que seria uma “educação literária” que vai ao encontro dos postulados da teoria da estética da recepção, refletindo-se o lugar da experiência estética, conforme destacamos na citação, passando tais diretrizes para que os estados e municípios brasileiros construíssem seus currículos.

⁸ Essa abordagem não é exclusiva da estética da recepção, converge também para os postulados estudos bakhtinianos, como também de Freire e Chartier no que se refere à leitura e educação literária.

Ana Lúcia Brandão analisando as relações da literatura infantil com os PCN ressalta a importância do texto estético e a preocupação com uma literatura para crianças não pedagogizante ou uma preocupação em focar não mais em estrutura ou usos do texto literário para fins gramaticais. A ênfase no caráter estético e no leitor ativo aparecem nos apontamentos dessa autora sobre os PCN e na sua definição de texto estético:

O texto estético - aquele que proporciona ao leitor a entrada no universo simbólico, que permite múltiplas leituras, que é plurissignificativo por natureza e que, apresentando protagonistas questionadores de uma realidade dada - chama o leitor a transformar essa realidade dada em uma realidade conquistada, seja na forma de um sonho ou de uma utopia e que por isso mesmo é literatura renovadora de caráter emancipatório. (BRANDÃO, s.d).

A autora retrata o texto literário como um instrumento de emancipação e a compreensão da citação remete não somente ao leitor que se pretende formar, como também em como formá-lo, ou seja, às práticas metodológicas de ensino da leitura literária e a necessidade de tais práticas, para que sejam estimuladas múltiplas significações na leitura do texto literário em dimensões que se atenham a esse caráter formativo de desenvolvimento humano, humanização/emancipação.

Após os PCN (1997) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica passaram a orientar estados e municípios para o desenvolvimento de seus currículos. No Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais⁹ (DCE) da Educação Básica para o ensino de Língua Portuguesa foram desenvolvidas através de um processo de discussão coletiva, desencadeado desde 2003 e efetivado entre 2004 e 2008, quando chegou até as escolas o documento norteador por meio de cursos oferecidos pelos núcleos regionais de educação. Destacamos que a parte destinada às orientações para as práticas de ensino de leitura literária tem uma parte significativa voltada para a teoria da estética da recepção, com base em seus pressupostos, explicações e questionamentos a partir do seu maior representante Hans Robert Jauss, servindo assim, como suporte teórico para a construção de uma reflexão válida no que concerne à literatura, levando em conta o papel do leitor e a sua formação.

Salientamos ainda que tanto nos fundamentos teórico-metodológicos, como nos encaminhamentos metodológicos do referido documento havia um subtítulo na parte da leitura com uma subseção intitulada *Literatura*, ou seja, orientações para a leitura literária.

⁹As Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE prevaleceram norteadoras o ensino do Paraná até o ano de 2018, pois em 2019 já estavam em transição para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e em seguida entrou em vigor, ao final de 2019, o Referencial Curricular do Paraná desenvolvido a partir da BNCC que foi complementado pelo CREP- Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020), documento atual que rege a rede de ensino do estado.

Naquilo que nos importa especificamente, o lugar da formação do leitor literário foi tratado através da dimensão dialógica, discursiva e estética, mediante a experiência com a leitura:

[...] nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. Trata-se, de fato, da relação entre o leitor e a obra, e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural. (PARANÁ, 2008, p. 58).

Com essas considerações é possível refletir como a estética da recepção se difundiu entre os cursos de formação das redes de ensino do estado do Paraná, como foi incluída nos Projetos Políticos Pedagógicos e (PPP) e nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) da disciplina de Língua Portuguesa. Serviu assim, como aporte teórico para construir uma prática reflexiva e gradativa em relação ao trabalho com o texto literário, levando em conta o papel do leitor e a sua formação via mediação do professor.

Não diferente nos encaminhamentos metodológicos, o documento paranaense na parte específica destinada à literatura, partia da apresentação das professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar que elaboraram o Método Recepcional, “[...] o qual é sugerido, nestas Diretrizes, como encaminhamento metodológico para o trabalho com a Literatura.” (PARANÁ, 2008, p. 74). Nas diretrizes a justificativa pela escolha do método relaciona-se com a atenção atribuída ao leitor:

Optou-se por esse encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas. (PARANÁ, 2008, p. 74).

No contexto paranaense, as DCE de Língua Portuguesa, mais especificamente na questão da leitura e da literatura, responderam a uma necessidade de renovar as práticas de ensino, a partir do que a teoria da estética da recepção ganhou espaço no referido documento oficial em detrimento de um modelo de ensino pautado na historiografia literária ou cronologia de autores e obras literárias. Assim, as práticas de ensino de literatura foram

orientadas a partir da interação entre o leitor e a obra, visando a ampliação de sua competência leitora e uma efetiva construção de sentidos.

Portanto, a estética da recepção explicada e orientada na DCE de Língua Portuguesa, contribuiu para que os professores repensassem os encaminhamentos de leitura propostos em salas de aula, sobretudo, a interação do leitor com o texto, vivenciada por meio da experiência estética, que se sobrepõe às questões de forma, estrutura, técnica ou taxionomias exploradas nos textos literários.

2.3 A CRÍTICA EM TORNO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Considerando o exposto neste capítulo, cabe destacarmos que o projeto de Jauss não foi acolhido por todos no Brasil sem nenhum questionamento crítico. Observando um pouco este universo de críticos literários a partir de 1980 com o advento da estética da recepção, compreendemos que “[...] os holofotes da crítica literária voltaram-se para o leitor. Falar sobre a importância do leitor para a significação do texto literário virou um clichê obrigatório na Academia [...]” (ANDRADE, 2010, p. 26). Assim, ao focar no texto e no próprio leitor considerando-se o processo de leitura, os teóricos alinhados ou não à estética da recepção discutiram o ato da leitura na perspectiva que ia do prazer do texto ao gozo na/pela leitura à luz da recepção ou ainda, da própria dialética texto/leitor que implicava uma provocação ao leitor como uma motivação à leitura.

Nas palavras de Andrade (2010), fica claro que a dialética na relação entre texto e leitor não tinha intenção de excluir os outros elementos do processo de leitura. O que importava de fato “nesse campo de embates” formados pela crítica literária era a evidência de que o sentido nasce da relação do leitor com o texto e que o prazer do texto e da leitura nasce no próprio ato da leitura. (ANDRADE, 2010, p. 30).

É assim que o professor, ao perceber o aluno-leitor como protagonista no processo de leitura, concebe também seus modos subjetivos de interpretação produzidos nesse percurso, deixando de vê-lo (o discente) como mero receptor de informações.

Como reforço a essa questão da relação dialética texto-leitor cabe observar as palavras do crítico Luiz Costa Lima (1983, p. 378), destacando que o sentido do texto literário é construído social e historicamente. Todas essas questões quanto à formação do leitor na ótica da estética da recepção nos levam a entender o processo de leitura literária como uma atividade condicionada ao domínio da capacidade de singularização. Em outras palavras,

significa que é fundamental oportunizar ao leitor mediações que favoreçam tanto a discriminação eu *versus* mundo, como também a conscientização do processo de internalização por qual passa.

Piglia (2006) explora a natureza da leitura literária em seu livro *O último leitor*, abordando grandes leitores reais e ficcionais (que vão desde D. Quixote a Che Guevara). Para mostrar que a literatura ocupa um lugar central na experiência humana, o autor e crítico argentino desenvolveu uma tipologia do leitor roteirizada a partir das premissas da estética da recepção e seus desdobramentos teóricos, como afirma e explica Cassel (2017).

Assim, Piglia (2006) ao apresentar a interpretação de diferentes leitores diante de textos literários, foca a percepção desses leitores e suas experiências no ato da leitura e na tomada de consciência, resultante desse ato: “Rastrear o modo como a figura do leitor está representada na literatura supõe trabalhar com casos específicos, histórias particulares que cristalizam redes e mundos possíveis” (PIGLIA, 2006, p. 21). Segundo o referido autor, o ato de ler um livro costuma articular esta passagem entre o mundo real e a ficção. Este pensamento vai ao encontro do que Jauss (2002) descreve como a fusão de horizontes do leitor e da obra, constituída a partir do horizonte de expectativas do leitor.

Piglia (2006), como um autor contemporâneo, se utiliza do espaço fragmentado da leitura para estabelecer uma relação de representação do leitor, situando suas possíveis posições na experiência estética, mas essencialmente reforça em seus argumentos que a obra se concretiza no ato individual da leitura a partir da experiência múltipla acumulada pelo leitor e que o compõe. Ou seja, o sentido que o leitor constrói diante de um texto literário, depende de suas leituras anteriores (o que na estética da recepção seria a determinação e o atendimento do horizonte de expectativas, os saberes prévios do leitor), para então compor-se a partir de novas e leituras mais complexas a conscientização do processo de leitura, pelo qual perpassa.

Buscando responder a pergunta “O que é leitor?”, o escritor argentino no decorrer do livro recorre à literatura e à crítica para identificá-lo, nomeá-lo, dar a ele uma história, individualizá-lo e torná-lo visível num contexto específico. Após este percurso, Piglia elabora uma primeira resposta para sua pergunta inicial: “o leitor é um texto: inquietante, singular e sempre diverso.” (PIGLIA, 2006, p.25).

Diante dessas reflexões de Piglia (2006), podemos compreender que o “último leitor” do título diz respeito à diminuição do papel social da literatura em nossa sociedade, uma vez que grandes leitores, como Borges, já não existem mais. Por fim, podemos entender que o leitor advém de uma multiplicidade de leituras, e que esse processo de constituição se dá

através de diferentes elementos (linguísticos, históricos, políticos e ideológicos) e da “fusão desses horizontes” que se apresentam em formação/desenvolvimento. O último leitor nessa perspectiva, não deriva do processo de leitura, os dois são constituídos juntamente, pois, na medida em que a experiência e o sentido surgem de forma múltipla e ficcional, o leitor literário, enquanto sujeito se faz múltiplo e ficcional antes de sua recepção.

Entre os argumentos e pontos de vista a respeito do foco no leitor e dos próprios pressupostos da estética da recepção, o crítico literário Antoine de Compagnon (1999), no capítulo “O leitor” de sua obra *O demônio da teoria: literatura e senso comum* discorreu sobre a pirâmide leitor/texto/mundo representado, atendo-se ao ato da leitura: “Os estudos recentes da recepção interessam-se pela maneira como uma obra afeta o leitor, um leitor ao mesmo tempo passivo e ativo, pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo”. (COMPAGNON, 1999, p. 147).

Na primeira parte do referido capítulo, no item “A leitura fora do jogo”, o autor contrapõe estudos que deram atenção demasiada ao autor, ao texto ou ao leitor a partir de pontos de vistas dos teóricos que defendiam tais elementos. A percepção de um leitor empírico e suas necessidades recaiu na emergência de uma hermenêutica da leitura. Segundo Compagnon (1999, p. 143), na teoria literária, “[...] a leitura real é negligenciada em proveito de uma teoria da leitura, isto é, da definição de um leitor competente ou ideal, o leitor que pede o texto e que se curva à expectativa do texto”.

Em seu ponto de vista: “A abordagem objetiva, ou formal, da literatura se (dedica) interessa pela obra, a abordagem expressiva, pelo artista, a abordagem mimética, pelo mundo; e a abordagem pragmática, enfim, pelo público, pela audiência, pelos leitores.” (COMPAGNON, 1999, p. 139).

No ato da leitura especificado por Compagnon (1999), o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura. Assim, de uma existência dupla e heterogênea, a literatura existe independentemente da leitura, nos textos, nas bibliotecas, em potencial, mas ela se concretiza somente pela leitura na interação do texto com o leitor. Assim, segundo o referido autor, é necessário levar em conta que sem o leitor não existe a obra de fato, ou seja, para que a obra se concretize ela precisa ser lida, interpretada e principalmente confrontada com outras leituras.

Ao analisar criticamente vários pressupostos da estética da recepção, Compagnon (1999) apontou que a teoria focaliza uma análise restrita da leitura como reação individual ou coletiva do texto literário. O crítico deixou evidente a sua percepção da estética da recepção

como “conciliadora” (na pretensão de resolver o dilema entre marxismo e formalismo). (COMPAGNON, 1999, p. 155).

Em relação ao primado pelo leitor, Compagnon (1999) lançou o pensamento de que primar por um elemento da leitura, não significa negligenciar outros, o que para muitos na época ficou sobposto. Atestou o crítico que “o primado do leitor levanta tantos problemas quanto, anteriormente, o do autor e o do texto, e o leva à sua perda. Por isso, parece impossível à teoria preservar o equilíbrio entre os elementos da literatura”. (COMPAGNON, 1999, p. 164).

Portanto, na visão de Compagnon (1999) a leitura é aberta e é livre, assim, cada leitor levará consigo suas expectativas e também o seu contexto social. Nessa perspectiva, o autor da obra pode tentar direcionar a leitura, mas não conseguirá enquadrar o leitor, pois por mais ingênuo que seja o leitor, ele sempre levará consigo leituras anteriores e conhecimentos adquiridos num processo que põe o texto em relação com as normas e valores extraliterários, por intermédio dos quais o leitor dá sentido à sua experiência com o texto.

Em outra parte do referido capítulo, intitulada “Resistência do leitor”, o crítico defende que o leitor é livre, maior e independente, sendo o objetivo deste leitor compreender menos o livro do que compreender a si mesmo através do livro. Segundo o autor, a hermenêutica fenomenológica favoreceu o retorno do leitor à cena literária, associando todo o sentido a um processo de conscientização. A partir dessa afirmação, Compagnon (1999, p. 145) traz muitas indagações que direcionam reflexões a respeito da leitura e do jogo de liberdade ou imposição que suscita no leitor. Ao fim de tais reflexões, atesta a necessidade de elucidar o termo “recepção”, dizendo que este nada mais é do que um disfarce para as pesquisas em leitura das décadas de 1990, permeada por dicotomias e taxionomias que associadas ao gênero assumem uma pertinência teórica que funciona como um esquema de recepção.

Enfim, um dos principais dilemas enfrentados pela estética da recepção, supõe a dificuldade de equilibrar a liberdade analítica (o domínio do leitor) e a estrutura literária (o domínio do texto). O que, por sua vez, implica e recai na importância da mediação, conhecimento e formação do professor nas suas práticas metodológicas de ensino da leitura literária.

Embora a estética da recepção tenha difundido-seno Brasil a partir de 1980, como também o método recepcional enquanto estratégia metodológica de ensino para as práticas de leitura literária, a teoria em estudo permanece como referência para as pesquisas voltadas ao leitor e à leitura até hoje. Consideramos ainda a importância da sua abordagem nas

orientações de documentos governamentais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Para uma melhor compreensão do que vem sendo estudado/publicado sobre a estética da recepção nos últimos anos, fizemos uma breve pesquisa apresentada a seguir, demonstrando que, em nível acadêmico, ela continua sendo disseminada e conseqüentemente em nível escolar/educacional também, tendo em vista a sua aplicação para estimular o gosto pela leitura, ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, atendo-se à leitura enquanto processo histórico e consciente, fundamental para o desenvolvimento humano.

2.4 BREVE PANORAMA DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO BRASIL NOS ÚLTIMOS SEIS ANOS

Nesta seção apresentamos uma metapesquisa, ou seja, um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas sobre a estética da recepção e o uso do método recepcional a partir dos resumos de dissertações e teses que foram localizados no site da Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, conforme se apresentaram as pesquisas no período de 2014 até 2019. Destacamos que esse modelo de metapesquisa e análise foi baseado num panorama de pesquisas acadêmicas apresentado por Giovanni e Barros (2019). Assim, para a análise dos dados coletados seguimos por dois caminhos. O primeiro, de caráter quantitativo, representa as produções encontradas por ano, área do conhecimento ou programa a qual pertencem essas produções no Brasil. O segundo, com a análise qualitativa mostramos os resultados a partir de três categorias de observação: tema/questão de pesquisa, aporte teórico e metodologia.

Segundo Giovanni e Barros (2019) o banco de dados da Capes, é um repositório de pesquisas com abrangência nacional, o qual disponibiliza trabalhos das diversas Instituições de Ensino Superior de todo o país, fornecendo um mapeamento nacional das pesquisas. Assim, para o levantamento da pesquisa utilizamos na plataforma da Capes, os resumos dos trabalhos, além dos dados referenciais das pesquisas. Estes dados foram coletados a partir da busca pelas palavras-chave/descriptores: método recepcional e leitura literária no ensino fundamental; estética da recepção nas leituras literárias e posteriormente, estética da recepção e ensino de literatura.

As ocorrências foram filtradas e delas retiradas 50 (cinquenta) pesquisas que citavam no resumo a temática ou a metodologia relacionada à estética da recepção e/ou ao método recepcional.

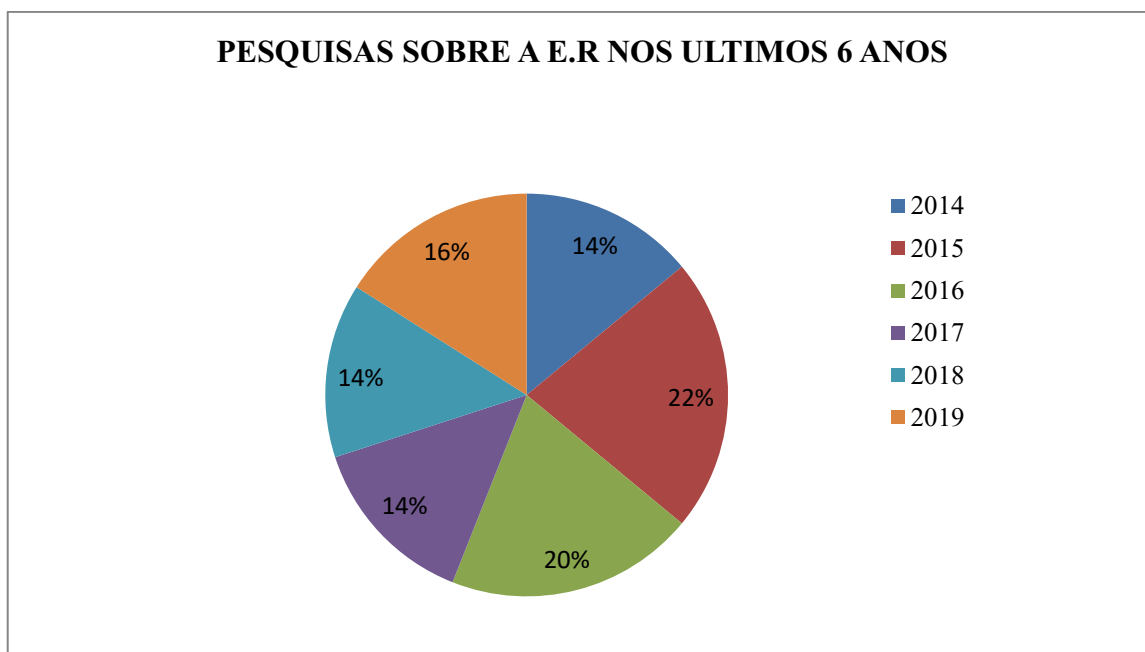
A abrangência temporal foi de 2014 até 2019, porém consideramos importante esclarecer que esse filtro de pesquisa foi feito a partir da leitura conforme é apresentado na plataforma. A opção por coletar dados de 50 (cinquenta) pesquisas foi no sentido de ter uma percepção breve do que vem sendo pesquisado sobre a estética da recepção nesses últimos anos para compor esta metapesquisa.

Posteriormente, foram confeccionadas planilhas eletrônicas para facilitar a organização na coleta de dados e a análise. As planilhas foram divididas em: Qualitativa e Quantitativa, sendo que a primeira buscava retirar dos resumos encontrados no banco de teses da Capes, o tema e/a questão de pesquisa, o aporte teórico utilizado e a metodologia de cada um dos trabalhos. Como ressaltaram Giovani e Barbos (2019), os agrupamentos em categorias nas tabelas que apontam o tema, o aporte teórico e a metodologia, exigem um posicionamento particular e por isso retratam uma visão singular a partir dos dados analisados. No que se refere à questão quantitativa, foi elaborada uma planilha considerando-se o ano de publicação, a universidade, a área do conhecimento e se era uma tese ou uma dissertação.

2.4.1 Análise quantitativa

Na etapa de análise quantitativa procuramos explicitar a produção científica pelo nome do autor, ano de defesa, região da instituição de ensino superior onde a tese ou a dissertação foi produzida/defendida e área do conhecimento (VER TABELA EM APÊNDICE A). A partir desses dados apresentamos primeiramente um gráfico com a representação das pesquisas por ano.

Figura 1 – Gráfico das pesquisas sobre a estética da recepção nos últimos seis anos

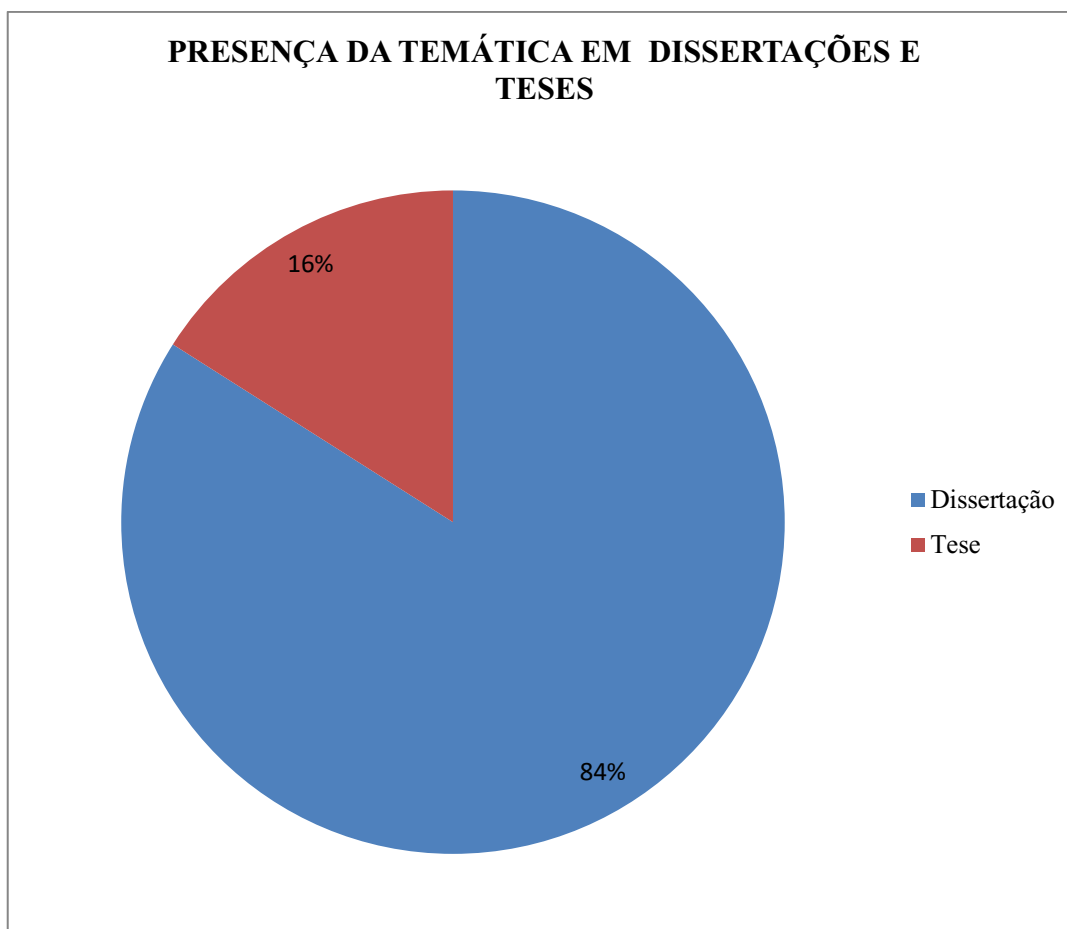


Fonte: A autora (2021)

Como podemos observar, dentro das 50 (cinquenta) pesquisas analisadas no período dos seis anos, 7 (14%) correspondem ao ano de 2014, 11 (22%) em 2015, 10 (21%) foram publicadas em 2016, 7 (14%) em 2017, 7 (14%) em 2018 e 8 (16%) em 2019. Há, portanto, dentro do recorte analisado, uma produção acadêmica significativa sobre a estética da recepção e sobre o método recepcional nos anos de 2015, 2016 e 2019.

Um dado interessante para observarmos é a diferença entre número de dissertações e teses publicadas ao longo dos anos de 2014 e 2019. Existe uma diferença na produção de pesquisas acadêmicas de uma esfera de ensino para outra, dentro das 50 (cinquenta) pesquisas analisadas, como podemos demonstrar no gráfico abaixo:

Figura 2 – Gráfico da presença da temática em dissertações e teses

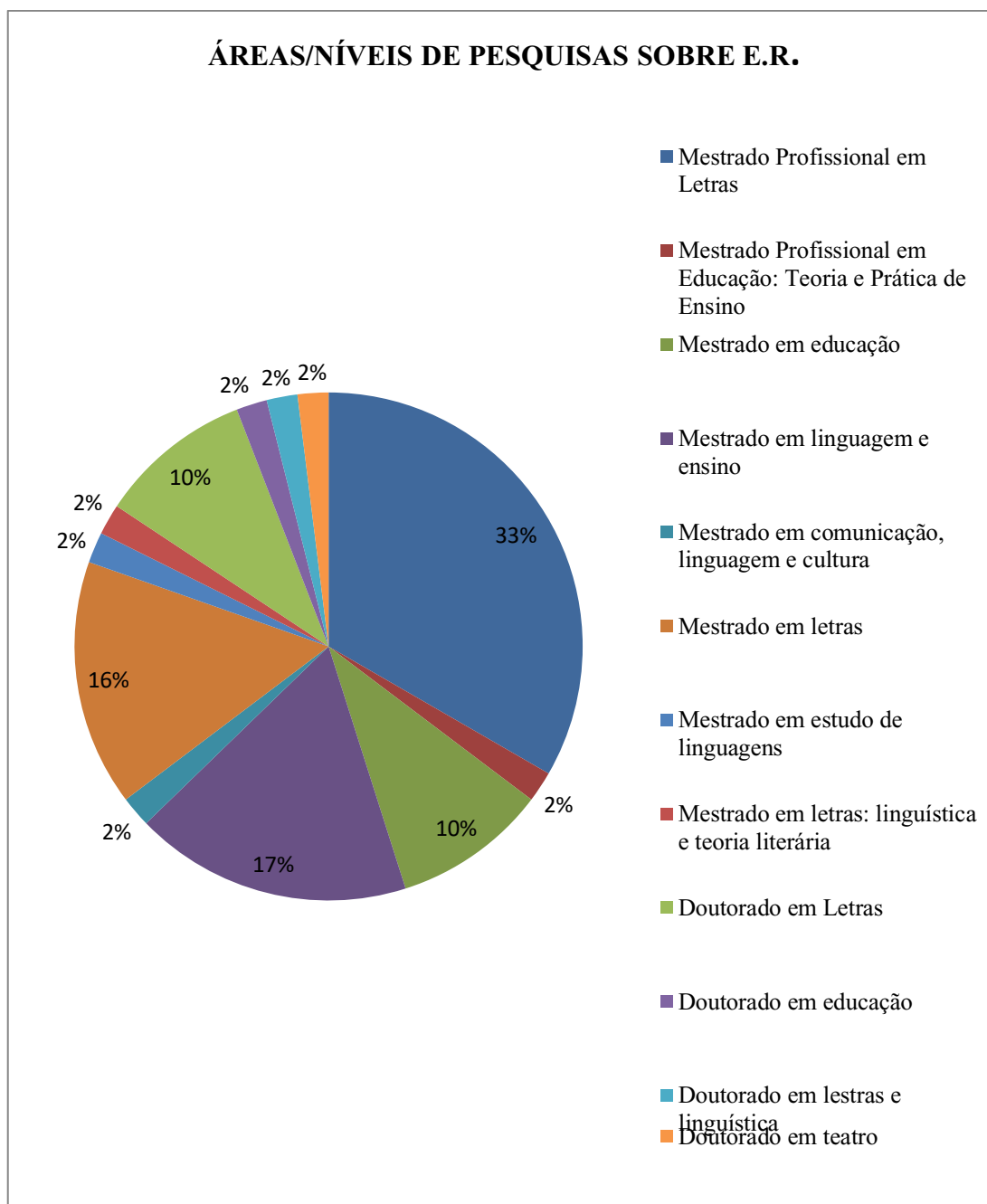


Fonte: A autora (2021)

A partir do gráfico, verificamos um número muito maior de trabalhos em nível de mestrado do que em nível de doutorado.

Outro dado interessante é o da distribuição de estudos acadêmicos pelas áreas/níveis de pesquisas sobre a estética da recepção dentro dos 50(cinquenta) estudos analisados, conferindo uma visão de sua abordagem acadêmica e/ou escolar, pois, muitos mestrados são voltados para as redes de ensino da educação básica:

Figura 3 – Gráfico das áreas/níveis de pesquisas sobre a estética da recepção



Fonte: A autora (2021)

Observando o gráfico percebemos que são diversificadas as áreas dos cursos em nível de mestrado e doutorado que desenvolveram estudos sobre a estética da recepção e o método recepcional, sendo mais abrangente nos cursos de mestrado, principalmente, nos de Mestrado Profissional em Letras, com o percentual de 33%. Assim, das 50 (cinquenta) pesquisas analisadas, 17 (dezessete) eram em nível de Mestrado Profissional em Letras; destacamos ainda, 1 (uma) de Mestrado Profissional em Educação. Significa, portanto, que a estética da recepção e o método recepcional continuam sendo implementados, estudados e

analisados dentro do contexto escolar e das práticas de ensino de leitura do texto literário, pois, os cursos de mestrado profissional em letras, como os de mestrados profissionais em geral, visam à capacitação de docentes com o objetivo de proporcionar o aumento da qualidade do ensino dos alunos da educação básica.

O que também podemos verificar no percentual de 17% (9 pesquisas) publicadas no Mestrado em Linguagem e Ensino, com estudos voltados para as práticas e abordagem do texto literário nas aulas de leitura a partir da estética da recepção.

2.4.2 Análise qualitativa

Para as análises qualitativas, confrontamos os dados obtidos e organizados nas tabelas elaborando inferências a partir de nosso referencial teórico e do apresentado nos resumos das teses e dissertações selecionadas na plataforma Capes.

Através dos dados organizados e analisados numa tabela com as categorias: Tema (questão de pesquisa); Aporte Teórico e Metodologia (APÊNDICE B) podemos constatar que a maioria dos trabalhos encontrados tinham como objetivo e/ou tema a “formação do leitor literário no contexto escolar” ou a formação de leitores no Ensino Fundamental II a partir da adoção da proposta metodológica método recepcional. Como exemplo, tem-se dois trechos a seguir:

O trabalho objetiva discutir o espaço e a recepção da literatura no ensino fundamental, através da aplicação do método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) em atividades desenvolvidas para uma turma de 7º ano de uma escola pública do Estado de São Paulo. O foco das leituras propostas está na leitura e recepção da obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, utilizada na etapa de ruptura dos horizontes de expectativa. (GAVIÃO, 2016).

Este trabalho consiste em uma pesquisa-ação que objetiva discutir e analisar as contribuições pedagógicas e didáticas da utilização do Método Recepcional e da Sequência Básica para o trato com a leitura de contos de Machado de Assis em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal. (ARAUJO, 2018).

Nestes dois trechos retirados dos resumos da plataforma capes, verificamos o uso do método recepcional como estratégia metodológica de ensino da leitura do texto literário no ensino fundamental anos finais, visando à formação do leitor, a ruptura do horizonte de expectativas e o processo de leitura abordado centralizando-se o sujeito leitor e seu desenvolvimento.

No entanto cabe destacar que além dessa esfera escolar do ensino fundamental, apareceram dentro do recorte analisado seis pesquisas que buscavam analisar, a recepção de um ou outro gênero literário com estudantes do ensino médio e uma no nível universitário:

Esta dissertação se propõe a refletir sobre a recepção de contos dos Cadernos Negros por estudantes do 1º ano do Ensino Médio da comunidade quilombola de Tijuaçu, localizada no município de Senhor do Bonfim Bahia. Com esse intuito, investiga-se o processo de construção identitária na comunidade em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, bem como a identidade proposta pelos Cadernos Negros. Em seguida, analisam-se os dados obtidos em oficinas pedagógicas de leitura e produção textual. (SOUZA, 2014).

A presente pesquisa surgiu do interesse de refletir acerca de uma experiência de recepção de poesia, por alunos recém ingressos no curso de Letras, tendo como foco principal os poemas metalingüísticos de Paulo Leminski (2013). Como colaboradores, a pesquisa contou com a turma de Teoria do Texto Poético 2012.2 de uma universidade pública de Campina Grande – PB. (LIMA, 2014).

O trabalho de Souza (2014), reproduzido na primeira citação, voltado para o ensino médio, retratou o método recepcional na pesquisa-ação com o gênero conto, enquanto a pesquisa de Lima (2014), não caracteriza a metodologia, mas destaca como experiência de recepção do gênero poesia em alunos do curso de letras.

Outra pesquisa citada no exemplo seguinte descreve uma dissertação desenvolvida a partir do gênero poesia via teoria da estética da recepção e método recepcional¹⁰, voltando-se para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental:

Trabalho de dissertação concernente à temática sobre a importância da poesia na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta como objeto de estudo a recepção estética das crianças à poesia do livro “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”. Temos como objetivo geral investigar a recepção estética das crianças a leitura das poesias de Manoel de Barros. Especificamente, buscamos entender os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas lidas; identificar os sentidos: semânticos, emocionais e sensoriais, que as crianças atribuem às poesias do autor, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estudar a compreensão das narrativas poéticas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto. (GRILO, 2017).

¹⁰ Cabe salientar que usamos aqui nas descrições os termos teoria da estética da recepção quando nos referimos aos pressupostos teórico-metodológicos da teoria, enquanto o uso do termo método recepcional refere-se à metodologia do ensino de leitura literária a partir das cinco etapas do método visando a ampliação do horizonte de expectativas, por fim a recepção estética é um termo voltado para a experiência do processo de leitura literária na perspectiva da teoria em evidência.

Conforme o resumo, o objetivo do estudo foi a recepção estética das crianças a partir da poesia, como também a análise da produção de sentidos através das especificidades desse gênero, bem como da mediação do professor, fundamental para o estímulo e desenvolvimento dos alunos leitores.

Outro destaque para as pesquisas analisadas foram as caracterizações do estudo como propostas de ensino a partir da estética da recepção e do método recepcional:

Este trabalho apresenta uma proposta de leitura literária atrelada à performance, bem como seu incentivo no âmbito escolar, através da obra *Vidas secas* de Graciliano Ramos. A pesquisa teve por objetivo investigar a formação do leitor literário a partir de conceitos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, do Efeito Estético de Wolfgang Iser e da noção de performance de Paul Zumthor. (ALMEIDA, 2015).

Destacamos que a proposta de Almeida (2015) constitui uma pesquisa-ação, realizada através de uma oficina intitulada *Vidas secas e seus horizontes*. Os leitores eram alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de rede pública de ensino situada na cidade de Igaci-AL. Neste caso, a proposta foi implementada e analisada sob as teorizações da pesquisa-ação, outras aparecem como proposta e sugestões a serem implementadas nas práticas de ensino, como por exemplo:

[...] o objetivo desta pesquisa é propor/ensaiar um trabalho em sala de aula com quatro contos do livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa, a saber: As margens da alegria, “A menina de lá, A partida do audaz navegante”, Os cimos, que terá como principal metodologia a condução feita pelo professor por meio do ler com, da leitura conjunta com os alunos. Desse modo, podendo verificar como se efetiva o processo de construção de sentidos por parte do leitor. (ARANHA, 2014).

É possível notar uma diversidade na tipologia das pesquisas e, consideramos que isso é resultante da quantidade de trabalhos na área de educação e consequentemente de letras, linguagem e ensino. Pensamos ficar evidente, no levantamento realizado, que em termos metodológicos, há uma abrangência que vai desde considerar uma situação de cunho mais experimental, até aquelas que constituem seus dados em situações naturais de ensino como, por exemplo, o trabalho dos alunos e as propostas teórico-metodológicas implementadas pelo professor-pesquisador por meio da pesquisa-ação.

Esta breve metapesquisa apresentada indicou que o tema estética da recepção e método recepcional continuam sendo foco de pesquisas selecionamos entre elas as 50 cinquenta que julgamos mais pertinentes, sobretudo nos estudos voltados para o estímulo e formação do leitor na contemporaneidade, nos diversos níveis de ensino da educação básica, como também, a partir de diferentes gêneros literários, evidenciando-se a experiência estética,

a fruição do texto literário e a leitura literária na escola como caminhos eficazes para a efetivação de uma prática leitora formativa.

3 O CONTO MARAVILHOSO

Dona Benta, de fato, nunca dera créditos às histórias maravilhosas de

*Narizinho. Dizia sempre: “Isso são sonhos de crianças”. Mas depois que a menina fez a boneca falar, Dona Benta ficou tão impressionada que disse para a boa negra: “Isto é um prodígio tamanho que estou quase crendo que as outras coisas fantásticas que Narizinho nos contou não são simples sonhos”.
(Monteiro Lobato, 1993, p. 22)*

O leitor para a estética da recepção é um elemento ativo dentro do ato da leitura, que não apenas contempla a obra, mas desloca-se para dentro dela, e ao fazer parte deste universo vive-o esteticamente e consegue, então, através da tomada de consciência dessa experiência estético-literária, refletir e apropriar-se da obra lida. Assim, a concepção ampliada do leitor na teoria em estudo, remete à sua experiência primária com um texto literário que atenda seu saber prévio, seus valores e conhecimentos, rumo às leituras mais complexas que rompam e ampliem essa experiência inicial. Nessa visão de leitor atuante no processo de recepção, exploramos um capítulo voltado para a constituição do conto maravilhoso moderno associando-o ao seu potencial de romper e ampliar o horizonte de expectativas do leitor.

Ao valorizarmos o leitor como sujeito ativo, consideramos também o caráter formativo do texto literário da literatura infantil, sobretudo, partindo do conto maravilhoso tradicional para o conto maravilhoso moderno e contemporâneo, por possibilitar a ruptura do horizonte de expectativas dos leitores dentro do universo do: “Era uma vez...”. É nessa perspectiva que oferecemos uma proposição didática, no capítulo seguinte, destinada a alunos do sexto ano do ensino fundamental (anos finais).

Além do atendimento do horizonte de expectativas dos alunos do sexto ano com o conto maravilhoso tradicional e da potencial ruptura do horizonte de expectativas possível com a abordagem do conto maravilhoso moderno, a escolha por esse gênero também se deve à sua presença no Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)¹¹ e por estar entre os interesses de leitura para o pequeno leitor do sexto ano, na faixa etária de 9 a 12 anos. Segundo Bamberger (1977), essa é uma fase intermediária de leitura, em que persistem vestígios do pensamento mágico, embora a criança comece a orientar-se mais para o real. Assim, o leitor acaba tendo interesse e escolhendo, nesse período, histórias que lhe apresentem o mundo como ele é através da percepção mágica de determinado personagem.

¹¹ O Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) (2020) tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da rede de ensino à luz da BNCC. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à realidade regional, dessa forma, apresenta-se como instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares(PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula.

Portanto, a leitura vai o favorecer na apropriação da realidade, sem romper com o estágio da fantasia, que ainda não abandonou de todo.

O conto maravilhoso envolve o simbólico e o imaginário, evocando a fantasia da infância e conseqüentemente a criatividade, fatores importantes para o estímulo à leitura. Assim, nesta proposição didática nos baseamos, através do potencial percebido no faz de conta, na fantasia e do encantamento despertado na imaginação do aluno leitor.

O conto maravilhoso clássico, ou mais popularmente, conto de fadas, passou por um processo de modernização dentro da história da literatura infantil-juvenil brasileira e o seu maior representante foi Monteiro Lobato¹², que através de uma concepção inovadora de infância e de leitor, rompeu com a literatura moralizante e de cunho pedagógico, para formar leitores vistos como construtores de sentidos.

Nada menos que um leitor em formação, em processo de maturação, o Lobato transgressor ateve-se em representar a infância como um período destinado às descobertas necessárias para aquisições e apropriações, a partir das quais se constituiria um sujeito crítico e reflexivo. Além disso, a criança, nessa concepção, não é apresentada como um adulto em miniatura, tampouco como sujeito passivo no seu processo de desenvolvimento. Ao contrário: as crianças são ativas, curiosas e são responsáveis por suas descobertas, porque possuem um elemento essencial: a liberdade, traduzida pelo seu recurso mágico, a imaginação.

As transgressões de Lobato na Literatura infantil e juvenil brasileira moderna evidenciam a ruptura do conto maravilhoso moderno com o conto maravilhoso tradicional, o que favoreceu na ampliação do horizonte de expectativas dos pequenos leitores, com outros desfechos, rupturas e diferentes valores evocados no gênero. Diante desse marco divisor que Lobato representou, o renomado escritor serviu também de farol para muitos escritores, pois transgressões ao conto maravilhoso foram construídas por diferentes autores pós Lobato.

Destacamos que o conto maravilhoso moderno/contemporâneo é ele mesmo uma leitura transgressora que impulsiona uma formação emancipadora. Esse viés da formação do leitor de Lobato influenciou Pedro Bandeira (2009) que abordou em seu conto *O fantástico mistério de Feiurinha* temáticas excluídas do conto maravilhoso tradicional, como, por exemplo: machismo, representação da mulher, padrões impostos pela sociedade, entre outros. Justificamos, assim, a escolha deste conto maravilhoso como obra central da proposição

¹² Embora Lobato tenha sido fundamental para o processo de modernização dentro da história da literatura infantil-juvenil brasileira é importante contextualizar problemas sérios que envolvem a figura do escritor, pois foi um grande conservador nos valores familiares de sua época, fêreo acusador dos artistas da Semana de Arte Moderna e com traços evidentes de racismo em diversas obras, inclusive as voltadas para as crianças.

didática, por oportunizar o diálogo com os contos de fadas tradicionais e de suas versões e subversões contemporâneas favorecendo diferentes leituras e ampliação do horizonte leitor do aluno.

A releitura do conto maravilhoso a partir da escrita lobatiana, como também de Pedro Bandeira, e as especificidades deste gênero em seu caráter formativo/emancipatório, serão descortinadas a seguir.

3.1 A RELEITURA DO CONTO MARAVILHOSO NA PERSPECTIVA DO TRANSGRESSOR MONTEIRO LOBATO

Inicialmente adentramos no gênero conto maravilhoso na literatura infantil moderna, para então discutirmos a concepção de criança e de leitor em Lobato, concepções fundamentais para ampliarmos a compreensão sobre escritores contemporâneos por ele influenciados e por suas nuances na leitura literária.

A literatura infantil nacional emergiu vinculada a pontos de vista educacionais e didático-pedagógicos, por isso, paralelamente à história da literatura infantil brasileira, tem-se uma história da educação brasileira. Monteiro Lobato foi um divisor de águas, precursor em histórias das tradições brasileiras (e não europeias¹³, como se vinha incorporando à literatura para crianças¹⁴), em 1921 publicou seu primeiro livro destinado à infância *A menina do narizinho arrebitado*, que, em 1934, após o acréscimo de novos episódios, passou a ser denominado, em uma nova e definitiva versão, *Reinações de Narizinho*.

Lobato (1993) na obra *Reinações de Narizinho* explora no enredo a junção de personagens infantis já conhecidas, como Branca de Neve e Cinderela, com outras criações originais, como por exemplo, o príncipe Escamado e o doutor Caramujo, além de incluir histórias baseadas no folclore brasileiro.

¹³ Anteriormente, tínhamos as coletâneas de contos de origem europeia de Alberto Pimentel, lançadas no final do século XIX. Entre estas citamos *Contos da Carochinha* (1896), primeira obra de Literatura Infantil produzida no Brasil, que trazia os tradicionais contos de fadas. Segundo Nelly N. Coelho, o escritor valeu-se de textos portugueses e originais franceses, reunindo-os neste primeiro volume. (COELHO, 1987).

Chamados genericamente de contos de fadas ou contos maravilhosos, historicamente, os contos de fadas tradicionais, assim como a Literatura Infantil, emergiram na França do séc. XVII na corte do rei Luís XIV, pelas mãos do erudito Charles Perrault. Compõem também o acervo da Literatura Infantil Clássica, as narrativas publicadas, nos séculos XVIII e XIX, respectivamente, pelos alemães Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) e pelo dinamarquês Hans Christian Andersen. (ABRAMOVICH, 2010).

¹⁴ Cabe lembrar que o Lobato foi tradutor de importantes obras europeias, como Alice no país das Maravilhas, publicada pela Editora Nacional.

É importante salientar que nesse enredo podemos perceber uma continuidade entre um capítulo e outro, por mais que surjam novas histórias e personagens incorporados, há uma continuidade que entrelaça os episódios. A narrativa composta pelo real e pelo imaginário está longe de ser um coletivo de histórias fragmentadas, pois, a cada nova aventura, os personagens infantis, Pedrinho e Narizinho, envolvem-se mais com o mundo da fantasia habitado por diferentes e curiosos personagens. Juntamente, os personagens adultos, ao participarem da trama naturalmente trazem mais credibilidade ao maravilhoso narrado. Como exemplo, citamos a passagem quando Narizinho retorna da aventura no Reino das Águas Claras e, ao sair do mundo da fantasia, recebe a notícia de que terá uma visita no sítio. Imediatamente pensa ser o Sapo Major ou um papagaio que lhe prometeram visitas. Sua avó Dona Benta diz que ela está enganada e quem chegará é o seu primo Pedrinho. Observamos, assim, que Dona Benta, que representa uma personagem ou pessoa adulta, não questiona a neta sobre suas possíveis imaginações.

A superação do estreito didatismo em favor do lúdico, como explica Cunha (2014), acontece na função educativa da ficção de Lobato direcionada para um conceito amplo de formação que, diferindo de uma postura cívica empenhada com regras morais e ensinamentos, pretendia despertar a imaginação e a criticidade das novas gerações. É nessa perspectiva que o conto maravilhoso foi revisitado, reelaborado e proposto em uma releitura entre reinos e reinações. A começar pela representação de dona Carochinha, que não é uma boa senhora contadora de histórias, nem uma baratinha simpática (como na coletânea de origem europeia), mas a antagonista, que proíbe as personagens dos contos maravilhosos tradicionais de viverem novas aventuras no Sítio do Picapau Amarelo. Assim sendo, em Monteiro Lobato, Carochinha pode ser vista como a representação de tudo o que a literatura infantil tinha de antigo e que o autor se propôs a modernizar na literatura infantil no Brasil.

Lobato (1993) retrata na obra *Reinações de Narizinho* a fusão entre a realidade e a fantasia, num enfoque totalmente pertinente à literatura infantil, mostrando (como mencionado anteriormente) o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer leitor. A citação a seguir é um exemplo desse retrato da fantasia vivenciada naturalmente pelas personagens humanas da obra:

Tanto ele como Narizinho achavam tudo tão natural! Só estranhou que o Pequeno Polegar tivesse fugido da sua historinha.

— Isso, sim, não deixa de me intrigar — disse ele. — Se Polegar fugiu é que a história está embolorada. Se a história está embolorada, temos de botá-la fora e compor outra. Há muito tempo que ando com esta idéia — fazer todos os

personagens fugirem das velhas histórias para virem aqui combinar conosco outras aventuras. Que lindo, não? (LOBATO, 1993, p. 34).

Ou, ainda:

— O que eu não daria para brincar neste sítio com a menina da Capinha Vermelha ou Branca de Neve [...]

— E eu só queria Capinha. Tenho tanta simpatia por essa menina... Aqueles bolos que ela costumava levar para a vovó que o lobo comeu — que vontade de comer um daqueles bolos... (LOBATO, 1993, p. 34).

Observamos, que os personagens dos contos maravilhosos adentram naturalmente na realidade do sítio, de maneira que tais fatos narrados também não são questionados pela possibilidade da não realidade e o elo entre fantasia e realidade não provoca hesitação por parte dos personagens ou leitores, caracterizando, assim, a narrativa maravilhosa, como é descrita por Michelli:

O maravilhoso surge nas narrativas de forma “natural”: Chapeuzinho atravessa a floresta e depara-se com um lobo que fala, sem que haja qualquer espanto da personagem e do narrador; o fato é plenamente aceitável [...] ao lado do maravilhoso, que seduz crianças e adultos, faz-se presente a marca da realidade, por vezes remetendo a dureza da vida cotidiana. Por verismo compreende-se uma maior aproximação da realidade: a narrativa reproduz o mais fielmente possível o real como é percebido pelo senso comum, centrando-se em uma abordagem objetiva. (MICHELLI, 2012, p. 32-33).

Nesta proposta de literatura de Lobato, destacamos que o mundo da imaginação não fica circunscrito a um segundo plano, pelo contrário, é ele que dá o direcionamento dos fatos narrados, pois observamos a sua interação (imaginação e realidade) dos personagens que se tornam de tal forma fundidos e essenciais para o desenvolvimento da trama.

Isso ocorre quando personagens de outras histórias são retomadas participando de novas aventuras no Sítio do Picapau Amarelo. Assim, o conto maravilhoso na literatura infantil moderna é marcado pela escrita lobatiana primeiramente pela questão da fusão entre o mundo real e o mundo da fantasia; depois, principalmente no que diz respeito a *Reinações de Narizinho*, com a questão da necessidade de os personagens saírem das histórias “já boloradas” para buscar novas aventuras, rompendo com os finais e ideais dos contos maravilhosos tradicionais e, por fim, pela catarse, permeada pela identificação do leitor infantil com as crianças do sítio.

Sob esse último aspecto vinculado à catarse, Warner (1999) discorre que essas narrativas trazem certo conforto diante da realidade, orientando as experiências estabelecidas

em condições sociais e materiais, uma vez que colocam o leitor diante de um momento mágico, o qual transforma os medos em coragem, decepção em esperança, tristeza em alegria, o que auxilia na aprendizagem literária e na apropriação de conhecimentos passíveis de uma transformação sociocultural conforme desdobramentos da leitura no texto que envolvem os efeitos de sentido e a recepção. Segundo o autor, essas narrativas são um meio de autoconhecimento¹⁵ e de descobertas sobre o mundo exterior e não devem ser vistas somente como entretenimento infantil, mas principalmente como ferramentas para o conhecimento de vida.

Conforme descreveu Zilberman (1984), a originalidade dos textos para crianças nesse período, advém de uma nova visão para a infância, determinando assim a espécie de leitor que esperavam atingir/incluir dentro do que denominavam como literatura infantil. Nessa perspectiva, a criança leitora passou a ser considerada um ser em que a imaginação predomina em absoluto e a literatura deveria falar-lhe à imaginação de modo que não apenas as ensinasse algo, mas que as tornassem leitores competentes.

Este movimento de estimular a imaginação do leitor é o vetor que impulsionou a literatura infantil, na medida em que foi a qualificação deste determinado tipo de destinatário que justificou seu aparecimento, muito mais que estimular o consumismo decorrente do processo de industrialização ou o mercado editorial da época. Portanto, a concepção de leitor e de criança em Lobato representou também o caráter formativo emergente na literatura para crianças enquanto introdutora/confrontadora das normas do mundo adulto no âmbito da infância, revelando o seu lugar social.

Desde seu início, porém, a literatura infantil destinou-se à preparação intelectual e moral das crianças. Colaboradora da pedagogia incorporava, principalmente, os interesses dos adultos, em termos de transmissão de normas. Entretanto, é no confronto com a norma que as histórias infantis afirmaram-se mais enquanto arte, formadoras e fornecedoras de elementos para assumir uma postura de questionamento perante a realidade que envolve o leitor.

Gregorin Filho (2011) descreve que:

[...] 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

¹⁵ Bruno Bettelheim, educador e terapeuta, também contribuiu nessa perspectiva da importância dos contos de fadas para o desenvolvimento da criança. Em *Psicanálise dos contos de fadas* (2016), o autor oferece um quadro elaborado da relação entre a criança e os contos de fadas enfatizando seu valor terapêutico, refletindo assim, sobre os conflitos ou ansiedades que surgem em estágios específicos de desenvolvimento.

caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo de alma em conformidade com os preceitos cristãos. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 16).

Diante destes fatores, o projeto empreendido por Lobato refletiu a constituição de um conceito moderno tanto da infância, como do leitor, à medida que a literatura infantil brasileira moderna surgiu com esse novo olhar a respeito da criança e da infância, pois, significativamente, o caráter lúdico, criativo e inovador que rompeu com a literatura tradicional destinada a este leitor vieram através das publicações de Monteiro Lobato. Dentro de suas obras direcionadas ao público infantil, estava o desenvolvimento de uma linguagem que despertasse o senso crítico das crianças ao mesmo tempo em que as encantasse.

Mencionamos anteriormente que Monteiro Lobato contribuiu como um marco divisor da literatura infantil brasileira, o que também aconteceu na mesma direção com os críticos desta área, os quais são destacados também como pioneiros no estudo dos aspectos literários e estéticos na obra infantil do renomado escritor moderno. Como exemplo, temos Eliana Yunes (1982) que descreve sobre a linguagem criativa utilizada por ele:

[...] Lobato recupera etimologicamente a força inicial de significação, o que descobre o aspecto analógico da palavra, a imagem em que se radica o sentido, e, paralelamente reconstitui a raiz retornando às origens. Aqui também, o afastamento do modelo não é a sua negação, mas a exigência de uma retomada de fidelidade aos princípios. (...) Se a linguagem em Lobato não alcança a contra-ideologia na série literária, a língua merece demorada atenção de seu espírito inovador. A surpresa da crítica com o vocabulário de Guimarães Rosa encontra em Lobato um antecedente em termos de criatividade. (YUNES, 1982, p. 42-43).

A concepção de criança e de infância emergia juntamente à necessidade da constituição de uma literatura diferente daquela destinada aos adultos, consequentemente exigia uma linguagem carregada de criatividade com a função de seduzir, representar e inovar ao mesmo tempo em que envolvesse valores sociais e afetivos. Assim, na escrita lobatiana de histórias para crianças, estas são destacadas como protagonistas, o que significa também concepções de criança e de infância ampliadas. Por exemplo, a criança na perspectiva do *Sítio do Picapau Amarelo* é apresentada diferentemente da ideia que usualmente se tem da fragilidade infantil, porque no contexto representado é um ser forte que vive uma infância feliz e sem grandes preocupações, além de ter grande liberdade para aventura-se, dialogar com os adultos e expressar suas próprias opiniões. Assim, os netos de Dona Benta possuem coragem e habilidades que lhes permitem experienciar intensamente as aventuras, ou seja, ser criança não significa ser inferior. Um exemplo dessa questão são as habilidades intrínsecas

das crianças evidenciadas em suas brincadeiras criativas e diálogos com os adultos ou entre os adultos do universo narrado:

— Juro! Palavra de Deus que foi a Emília. Pergunte a tia Nastácia, se quiser.
A preta vinha entrando com a trouxa de roupa lavada à cabeça.
— Não foi mesmo, tia Nastácia? Não foi Emília quem pescou a trairinha?
— Foi, sim, sinhá — respondeu a preta dirigindo-se para dona Benta.
— Foi a boneca. Sinhá não imagina que menina reinadeira é essa! Arranjou jeito de botar a boneca pescando na beira do rio e o caso é que o peixe tá aí...
Dona Benta abriu a boca.
— Bem diz o ditado, que quanto mais se vive mais se aprende. Estou com mais de sessenta anos e todos os dias aprendo coisas novas com esta minha neta do chifre furado...
— Criança de hoje, sinhá, já nasce sabendo. No meu tempo, menina assim desse porte andava no braço da ama, de chupeta na boca. Hoje?... Credo! Nem é bom falar...
E com a menina dançando à sua frente, tia Nastácia lá foi para a cozinha fritar a traíra. (LOBATO, 1993, p. 27).

Compreende-se que as crianças, suas façanhas, brincadeiras e aventuras não são desvalorizadas pelos adultos, Dona Benta demonstra preocupações, mas considera, sobretudo, o aprendizado com as aventuras. Portanto, podemos identificar que o universo de atuação das crianças é ampliado, sem desconsiderar as especificidades de cada etapa vivenciada.

É justamente, segundo Gibello (2004), nos conflitos das aventuras do universo da fantasia, que a criança vai aprendendo a lidar com os problemas da realidade adulta. Logo, o escritor sobrepõe liberdade e valorização às repressões merecidas pelas travessuras. Desse modo, Lobato fornece à criança subsídios para se tornarem adultos conscientes. Nesse aspecto, é importante ressaltar as virtudes das personagens infantis, pois Narizinho e Pedrinho são crianças educadas e que respeitam os mais velhos; não costumam ser repreendidas e, muitas vezes, são, inclusive, eles que ocasionalmente chamam a atenção ou zangam-se com outros personagens (principalmente os mágicos), quando esses infringem regras de conduta e da boa educação. Assim, percebemos como os personagens infantis têm muito presente em seus atos boas maneiras, sendo estes os maiores repreensores daqueles que fogem a essas regras. Por exemplo, Emília com sua teimosia e atrevimentos, quando Narizinho espera dar um jeito em seus “modos”, protesta:

— A boneca de Narizinho está falando!... A boa negra deu uma risada gostosa, com a beicaria inteira. — Impossível, sinhá! Isso é coisa que nunca se viu. Narizinho está mangando com mecê.
— Mangando o seu nariz! — gritou Emília furiosa. — Falo, sim, e hei de falar. Eu não falava porque era muda, mas o doutor Cara de Coruja me deu uma bolinha de barriga de sapo e eu engoli e fiquei falando e hei de falar a vida inteira, sabe?

A negra abriu a maior boca do mundo.
 — E fala mesmo, sinhá!... — exclamou no auge do assombro.
 — Fala que nem uma gente! Credo! O mundo está perdido... (LOBATO, 1993, p. 19).

Nessa citação, a regra/norma comportamental é representada criativamente e de maneira reflexiva, dando liberdade para o leitor compreender esse aspecto juntamente aos outros da história, como aventura, brincadeiras e tudo mais. Portanto, a história não descarta, mas também não se restringe a passar apenas a questão comportamental das personagens.

Assim, a elevação de Lobato como precursor de uma literatura infantil brasileira de qualidade está na sua busca por uma literatura que rompesse com a linha moralizante que a literatura destinada a crianças vinha abordando. Sandroni (1987) aponta que Lobato possuía um projeto ideológico, de criar espaços em sua literatura para a interlocução entre a criança e o mundo, intervindo assim na sua formação crítica. Diferentemente das produções literárias anteriores em que predominavam textos literários nos quais a interação possível entre texto e leitor advinha de uma criança que deveria ser resignada aos preceitos e valores de sua época, no caso da citação anterior, a resposta de Emília a uma pessoa mais velha seria inaceitável. Assim, não é de se espantar como aponta Sandroni (1987) que a obra de Lobato rompesse com essa concepção de infância e atravessasse décadas marcando a cultura de nosso país.

A linguagem, as rupturas e a incorporação de personagens crianças dentro de suas especificidades transitando entre o mundo da fantasia e o mundo real, são características das buscas estéticas de Lobato para extirpar a literatura moralizante de sua escrita, conforme Silva e Garcia (2012, p. 6) complementam:

Unir o real ao maravilhoso significa validar as possibilidades da imaginação em qualquer plano espacial. Em oposição ao mundo dualista dos adultos, Lobato estabelece essa conjunção híbrida como meio de iluminar a sociedade e é no Sítio do pica-pau amarelo que o factual e o maravilhoso se encontram para serem conjugados como mais uma interpretação possível da realidade e não como antítese.

Para esta interpretação possível da realidade, o leitor, enquanto ser atuante, crítico e reflexivo é estimulado através da participação no mundo ficcional, conforme sua identificação com as personagens, a assumir uma postura crítica, como fazem as crianças do livro. Temos então a criança enquanto leitor e enquanto personagem.

Para Zilberman (1984, p. 98), a opção por uma criação desligada do conto de fadas tradicional é o que impulsionou a leitura do maravilhoso em Lobato, mas isto não se deve a rejeição do gênero e sim à novidade que caracteriza as histórias infantis modernas, tomadas

como propícias para o desenvolvimento do sujeito, conforme a concepção de criança, infância e leitor do escritor.

Portanto, na perspectiva do conto maravilhoso moderno, discutimos a obra *Reinações de Narizinho* destacando Monteiro Lobato como transgressor, sobretudo, por sua leitura quebrar/romper com o horizonte de expectativas dos leitores. Assim, na intenção de oportunizar mais autonomia para o leitor, como também a auto (movimentação) do seu senso crítico, o renomado escritor apresenta outras aventuras para os clássicos personagens dos contos de fadas, e, conseqüentemente, estimula a pluralidade de leituras na construção de sentidos.

Diante de tamanha repercussão da obra de Monteiro Lobato e de seus propósitos formativos nos leitores, é evidente a sua influência no desenvolvimento da literatura infantil nacional e sua apostano humor para envolver os pequenos leitores em suas obras, assim como vários autores fazem na contemporaneidade.

Zilberman (2003) comenta que essa literatura atingiu um estatuto de arte literária, quando distanciou-se da categoria pedagogizante trazendo uma visão original da realidade que ocupa as lacunas resultantes da restrita experiência existencial do leitor, através da linguagem simbólica. Portanto, para a autora, a adequação de um texto literário para o universo infantil e juvenil refere-se ao grau de abertura para a realidade vivenciada pelo leitor, causando um intercâmbio cognitivo e existencial entre o texto e as vivências do leitor, ou seja, uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário.

É, dessa forma, que na contemporaneidade os contos de fadas clássicos continuam rompendo a fronteira espaço-temporal e estão à nossa disposição, juntamente com versões diferenciadas e atualizadas, em livros impressos e digitais, filmes, peças de teatros, espetáculos de dança, livros didáticos e multimídias. Reflexo de sua potencialidade simbólica explorada por autores que visitam e retratam essas histórias no conto maravilhoso contemporâneo.

Sobre essa questão Michelli (2012) aponta que na literatura brasileira voltada para o público infantil e juvenil, fantasia e realidade caminham muitas vezes de mãos dadas. Nessa perspectiva, a contemporaneidade: “[...] geralmente abole visões polares e maniqueístas, consagrando a relatividade que já vinha sendo fomentada em períodos anteriores.” (MICHELLI, 2012, p. 36). Podemos compreender esses períodos anteriores citados pela autora, como os iniciados por Lobato e que continuaram em expansão nas criações contemporâneas, influenciadas por ele.

Coelho (1991) caracteriza essa nova literatura como híbrida:

A literatura híbrida parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia anulando os limites entre um e outro. É, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras. Os universos por ela criados se inserem na linha do Realismo Mágico, tão em voga na Literatura Contemporânea. Comumente seu espaço básico é o próprio cotidiano, bem familiar às crianças, onde de repente entram, de maneira natural, o estranho, o mágico, o insólito...É a linha inaugurada entre nós por Monteiro Lobato e que os novos escritores enriqueceram com descobertas inesperadas. (COELHO, 1991, p. 165-166).

Percebemos assim essa literatura caracterizada como híbrida, por articular na narrativa o maravilhoso e o verismo, tão presente na Literatura Contemporânea, que dá abertura a uma pluralidade de opções influenciadas pelas criações de Monteiro Lobato na literatura infantil e juvenil brasileira moderna.

Michelli (2012) cita escritores que apresentam esse diálogo com o maravilhoso, permitindo a irrupção do fantástico na narrativa brasileira contemporânea voltada ao público infanto-juvenil. Cita, portanto, os contos de Marina Colasanti, marcados pelo imaginário e pelo simbólico; o humor das narrativas de Sylvia Orthof; as situações insólitas tecidas por Rosa Amanda Strauss, além das ocorrências nas obras de escritores como Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ziraldo e Ruth Rocha.

Entre os escritores contemporâneos, Pedro Bandeira é também um dos influenciados por Lobato. No que nos importa particularmente, na obra *O fantástico mistério de Feiurinha* (2009), Bandeira visita as narrativas clássicas, estabelecendo um diálogo intertextual entre a tradição oral e os textos escritos publicados, explorando o humor e a paródia.

Cabe destacarmos que em Bandeira encontramos uma versatilidade em suas obras, distribuídas por diferentes gêneros voltados para leitores de diferentes idades, em benefício da leitura e da literatura brasileira para crianças e jovens. A diversidade temática e de público-alvo soma-se a excelência literária de seu trabalho, atestada pelos inúmeros prêmios que recebeu e pelas incessantes reedições de seus títulos.

Segundo Oliveira (2020), Pedro Bandeira de Luna Filho, Pedro Bandeira, nasceu em Santos, SP, em nove de março de 1942. Nos anos de 1960, mudou para São Paulo para cursar Ciências Sociais na USP. Trabalhou como ator, diretor e cenógrafo, além de jornalista e *freelancer* em jornais e revistas. Nesse período, escreveu pequenas histórias de banca pela Editora Abril. Seu primeiro livro foi *O dinossauro que fazia auau* (1983), é voltado para crianças e foi um grande sucesso. Após essa publicação, o escritor passou a se dedicar inteiramente à literatura. Resultado de sua dedicação, em 1984, Bandeira publicou um livro

que o consagrou como escritor, *A droga da obediência*, voltado para adolescentes, este título vendeu até 2012, 1,6 milhões de exemplares.

Visando aprimorar ainda mais seus escritos e publicações destinados ao seu público-alvo, o autor investiu seus estudos em psicologia e educação, o que influenciou diretamente em sua proposta pedagógica voltada para a formação de leitores com uma linguagem criativa e próxima do cotidiano dos alunos-leitores.

Com base em Oliveira (2020):

Atualmente, é um autor de mais de 50 obras publicadas e já ganhou o Prêmio Jabuti com *O fantástico mistério de Feiurinha*, Medalha de honra ao Mérito Braz Cubas, o Troféu APCA da Associação Paulista de Críticos de Artes, entre outros. O livro *A marca de uma lágrima* ganhou o prêmio de Melhor livro juvenil em 1986. Além de escritor, é palestrante, realizando conferências e debates sobre leitura, letramento e alfabetização. As obras de Pedro Bandeira são utilizadas em projetos que visam à leitura em todo o país. (OLIVEIRA, 2020, p. 42).

Assim, compreendemos que a escrita bandeiriana traz uma riqueza de linguagem e simbologias quer marcadas pelas descrições de seus narradores, quer na consciência de suas personagens, escritas e pensadas tanto para a formação do leitor, como para o trabalho do professor que explora e investe em práticas de leitura literária.

Na seção seguinte desse capítulo, tratamos especificamente da obra *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, na perspectiva do gênero que vimos focalizando.

3.2 CONTO E ENCANTO NO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A obra *O fantástico mistério de Feiurinha*¹⁶ pode ser vista como uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de aproximações e sugestões potenciais para o leitor, fazendo referências aos contos de fadas clássicos, mas em uma perspectiva crítica e contemporânea, de questões como: machismo, padrões impostos pela sociedade, comportamento da mulher, disputa de poderes, entre outros, que deixam questionamentos a serem respondidos pela interpretação do leitor na fusão do seu mundo com o mundo da obra. Assim, ao reunir as várias princesas dos contos de fadas em prol de uma missão e explorando o que acontece depois do “Viveram felizes para sempre”, são aclaradas no enredo questões universais da condição humana.

¹⁶Nesta proposição didática, usamos como base a edição publicada pela editora Moderna: BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009. Destacamos que a obra, quando foi lançada, recebeu o Prêmio Jabuti em 1986, na categoria literatura Infantil, como melhor texto infantil.

Todas essas temáticas são exploradas misturando-se realidade e fantasia, no clima do “Era uma vez...”, o que vai ao encontro das caracterizações de Michelli (2012) quanto ao gênero conto maravilhoso. Num olhar mais atento ao conto de fadas, a autora aponta em sua estrutura a presença de temáticas que contêm valores humanos, já que os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais.

Bandeira (2009) reconta as histórias das heroínas e cria outra princesa a “Feiurinha”. Assim, com nuances de humor, o escritor presta uma homenagem a todas as heroínas como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Rapunzel. E, para ele, a obra foi o pagamento de uma dívida aos seus grandes influenciadores, pois, o escritor sempre se considerou um eterno devedor não só de Monteiro Lobato, Charles Perrault, Jacob e Willem Grimm, Hans Cristian Andersen, Esopo ou La Fontaine, mas também, das antigas contadoras de histórias. Assim, seguindo o viés intertextual e paródico, Bandeira mantém um diálogo, por intermédio das personagens, com a tradição oral, na intenção de rememorar esses autores e suas respectivas obras na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, encontramos no enredo de *O fantástico mistério de Feiurinha* os conhecidos contos de fadas misturados com personagem criada pelo escritor, a Feiurinha. A época pós-final dos contos de fadas em que se passa a história é apresentada no início da leitura:

Pois foi justamente alguns anos depois de *há muitos e muitos anos* que esta história começou, ou que todas as outras histórias começaram. (BANDEIRA, 2009, p. 8).

Ou ainda,

Era uma vez, há muitos e muitos anos, mais vinte e cinco anos, uma senhora de cabelos negros como ébano, onde já começavam a aparecer alguns fios brancos como a neve, bem da cor da pele dela, que também era branca como a neve. (BANDEIRA, 2009, p. 11).

A narrativa situa o leitor com os marcadores de tempo característicos do gênero maravilhoso, ou seja, a ocorrência do enredo em um tempo indeterminado, recorrente nas histórias encantadas ou que remetem ao mundo da fantasia. Nesse contexto, as protagonistas dos contos de fadas se reúnem no castelo de Dona Branca Encantado para descobrir o que teria acontecido com Feiurinha, que desapareceu e ninguém sabe onde se encontra. A apreensão e angústia das personagens princesas é que o “felizes para sempre” de cada uma delas também esteja comprometido, já que Feiurinha sumiu depois da promessa de final feliz.

Nenhuma delas, porém, se lembra da história de Feiurinha ou do seu autor. Por isso, Branca de Neve envia seu laçao à procura de um escritor para descobrir a história dessa princesa e o que teria se passado com ela.

Através da busca para desvendar esse mistério, as personagens transitam entre o mundo real e o mundo da fantasia. Assim, o mundo real é representado pela casa do autor (escritor) que narra a história em 1º pessoa, na perspectiva de narrador personagem. Enquanto o mundo da fantasia é representado nos fatos narrados no castelo de dona Branca, na ótica do narrador onisciente:

Nos dias que se seguiram, minha vida tornou-se, no mínimo, original. Todos os dias eu saía à rua em busca da pista de Feiurinha, procurando vovós contadoras de histórias e pesquisando os mais empoeirados arquivos. Exausto, sem nenhum progresso, voltava para o apartamento na certeza de encontrar as seis princesas, mais Chapeuzinho e mais um laçao colorido, todos nervosos à espera de novidades. (BANDEIRA, 2009, p. 37).

Neste trecho percebemos o narrador personagem, que é um autor/escritor que participa e conta a história a partir do seu ponto de vista, agindo com naturalidade e aceitação perante a visita das personagens dos contos de fadas. No começo, o Autor (personagem da história) não acredita, mas ao se deparar com todas as heroínas dos contos de fadas, decide ajudar e investigar para tentar descobrir a história da Feiurinha. Assim, a postura da personagem como autor é a de um participante ativo do enredo, fazendo com que o leitor fique atento e reflita sobre os acontecimentos. Isso dá abertura à continuidade da história, levando-o leitor a viajar junto e a transitar entre os dois mundos por meio dos momentos descritos.

Em relação aos fatos narrados no mundo da fantasia (castelo de dona Branca) pelo narrador onisciente, citamos como exemplo:

Em histórias de fada, esse negócio de tempo não tem a mínima importância. Por isso, em um minuto as princesas já estavam chegando ao castelo de dona Branca Encantado.
A primeira a chegar foi...
— A senhora Princesa Cinderela Encantado! — anunciou o laçao Caio, que também já estava de volta de sua cavalgada de um minuto a todos os reinos encantados. (BANDEIRA, 2009, p. 16).

A narração marca o narrador onisciente e segue o tempo e a descrição dos lugares de modo mítico e simbólico. É assim, que é narrado um momento de desespero de dona Branca, que aos choros é consolada pelo autor e com a ajuda dele, chegam à conclusão de que as princesas não corriam perigo de perder o “feliz para sempre”, pois elas haviam sido

eternizadas nos livros que as pessoas liam todos os dias. Já a Feiurinha ninguém conhecia porque não havia livros sobre ela, as pessoas haviam esquecido sua história. A missão então continua, consiste em descobrir a verdadeira história de Feiurinha, para que esta seja realmente escrita e eternizada.

É na voz de Jerusa, empregada do autor¹⁷, que isso acontece, a senhora de setenta anos conta através da oralidade a história às heroínas exaltando que fora dessa forma que sua avó lhe contara. Então, as personagens partem de volta a seus reinos encantados, deixando a missão ao autor de escrever a história de Feiurinha para trazê-la de volta ao mundo das personagens imortais.

A valorização das narrativas orais, da contação de histórias de geração em geração, aparece paralelamente à valorização e importância da escrita, pois a palavra escrita fica registrada/eternizada e corre menos perigo de se perder como o tempo, conforme a obra em estudo traz.

Citamos um trecho, sobre a passagem importante da personagem Jerusa, tanto para desvendar o mistério que circunda todo o enredo, como para seu desfecho:

Jerusa não era de grandes letras e, talvez por isso mesmo, compreendeu muito bem o que era ter Branca de Neve a seus pés, beijando-lhe as mãos. Compreendeu que Branca de Neve, Feiurinha e tantas outras faziam parte de si mesma como seu próprio sangue. Eram seu passado, sua cultura. Compreendeu que elas também faziam parte do sangue de todos, ricos e pobres, negros e brancos, nascidos e por nascer. Compreendeu e começou:

— A história da Feiurinha é dos antigos. Quem me contou, há mais de sessenta anos, foi minha avó, que também ouviu da avó dela. Era a minha história preferida, com perdão das princesinhas... (BANDEIRA, 2009, p. 42).

Podemos notar tanto a importância dos contos de fadas para a constituição da personagem Jerusa, como de tantos sujeitos que os conhecem ou que os ouviram a partir da contação de histórias. Logo, a conexão das linguagens oral e escrita como prática discursiva na obra em estudo estabelece uma reflexão mais profunda dentro do processo intertextual: a importância da palavra escrita que é eternizada, como também, a importância da oralidade e das histórias contadas de geração em geração.

Sobre a linguagem de acesso da obra, como em Lobato, Bandeira empreende em seu projeto uma linguagem fácil e criativa, na tentativa de fazer uma literatura que atenda às expectativas das crianças e forme leitores críticos. Essa questão pode ser observada por meio do diálogo intertextual e da construção paródica, que redimensionam a obra *O fantástico*

¹⁷ Cabe uma aproximação com a Tia Nastácia, que também é contadora de histórias, causos e receitas em Monteiro Lobato.

mistério de Feiurinha por meio de um agrupamento linguístico descomplicado e de uso comum/popular, misturado com traços de formalidade da língua, aparecendo ainda outros idiomas, o que enriquece sua construção literária:

Falei com todos os escritores conhecidos, para os folcloristas, para os bibliotecários e historiadores do mundo inteiro, mas a resposta era sempre a mesma:
 — Uglylili? Neverheardabout...
 — Feita? Jamásoihablar...
 — Petit vilaine? Je n'ai jamais entenduparler de ça...
 — Brutezzina? Non ne homai sentido parlare...
 — Feiurinha? Nunca ouvi falar. (BANDEIRA, 2009, p. 33).

A apresentação dos outros idiomas em sequência para a mesma frase/enunciado, finalizando com a escrita em língua portuguesa, estimula no leitor a liberdade, o questionamento, o humor e a reflexão do fato narrado em torno dessas marcas linguístico-imaginárias.

Juntamente a essa linguagem, o humor, os ditados populares, como também, os costumes, estão presentes na construção paródica de Bandeira, por exemplo, quando Chapeuzinho chega ao castelo de dona Branca e a cumprimenta com três beijinhos:

— Querida! Há quanto tempo! Como vai a vovozinha?
 — Branca querida!
 As duas deram-se três beijinhos, um numa face e dois na outra, porque o terceiro era para ver se Chapeuzinho desencalhava. (BANDEIRA, 2009, p. 12).

Um trecho como esse nos traz diferentes leituras possíveis, é o que acontece por toda a obra. Neste caso, por exemplo, a tradição popular de cumprimentar com três beijinhos ou “os três beijinhos” são para casar (superstição). Assim, as múltiplas leituras de *O fantástico mistério de Feiurinha* são o potencial que apostamos para romper com o horizonte de expectativas dos alunos nesta proposição didática, por meio do método recepcional e da abordagem gradativa partindo dos contos maravilhosos clássicos para o conto maravilhoso moderno, onde a obra em estudo é focalizada.

Em sintonia com o potencial da obra e com os objetivos dessa proposição didática, destacamos algumas características do livro *O fantástico mistério de Feiurinha* que convergem para nosso intuito:

1. A presença das heroínas dos contos de fadas em uma só história, num tempo marcado pelo pós-final feliz;
2. Marcadores de tempo indeterminado e tempo apontado como passe de mágica;

3. Transição entre mundo real e mundo encantado/da fantasia;
4. Personagens do mundo real, (o Autor/escritor e Jerusa sua empregada) aceitam com naturalidade as personagens do mundo da fantasia, dando credibilidade aos fatos narrados e trazidos por estas;
5. A presença de bruxas, encantos, e conflitos a serem solucionados na história de Feiurinha contada através da oralidade;
6. O feito heróico das princesas ao desvendarem o mistério e deixarem a missão para ser finalizada pelo Autor de escrever a história da Feiurinha e publicar para que seja eternizada;
7. A pluralidade de leituras e temas abordados que causam reflexão no leitor ao revisitar os contos de fadas tradicionais numa visão dentro do mundo contemporâneo;
8. O pacto possível entre narrador e leitor, dentro do universo ficcional narrado.
9. A metalinguagem, na literatura que discute o fazer literário e os mecanismos em que a própria literatura é construída e seus efeitos.

Todas essas características discutidas ao longo desse capítulo refletem em como o conto maravilhoso moderno se constituiu, fomentando objetivos que influenciaram produções posteriores a ele, consagrando autores importantes da literatura infantil juvenil brasileira, como é o caso de Pedro Bandeira.

Abordamos ao longo dessa seção os termos intertextualidade e paródia para explorar as transgressões de Bandeira, que as cria/desenvolve influenciado pelo mestre Lobato. Para uma melhor compreensão explicamos tais termos a luz de teóricos que os fundamentam. A intertextualidade, como a percebemos nas descrições e citações de *O fantástico mistério de Feiurinha* trata-se de um elo entre textos, ligando-os num espaço histórico e social:

Como se pode notar na constituição da própria palavra intertextualidade significa relação entre textos. Considerando-se texto, num sentido lato, como um recorte significativo feito no processo ininterrupto de semiose cultural, isto é, na ampla rede de significações dos bens culturais, pode-se afirmar que a intertextualidade é inerente à produção humana. O homem sempre lança mão do que já foi feito em seu processo de produção simbólica. Falar em autonomia de um texto é, a rigor, improcedente, uma vez que ele se caracteriza por ser um “momento” que se privilegia entre um início e um final escolhidos. Assim sendo, o texto, como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada: um filme, um romance, um anúncio, uma música. Entretanto, esses objetos não estão ainda prontos, pois destinam-se ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores. Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor. A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam (WALTY, 2009 in CEIA, EDTL).

Assim, a intertextualidade, como descrita na citação anterior, pode ser compreendida como um sistema de interação de um texto-base com outros textos, ou seja, é verificável uma relação existente entre um corpus textual antigo e outro texto. Os escritores em seu diálogo com a tradição usam referências, alusões, epígrafes, paráfrases ou paródias, esses são alguns exemplos de intertextualidade. O termo paródico, presente na construção de Bandeira (2009), pode ser entendido como um recurso da intertextualidade, quando há uma referência a uma obra publicada anteriormente. Esse recurso, segundo Koche Elias (2011), consiste em usar a estrutura dessa obra anterior, mas a modificando em detalhes atrelados, por exemplo, ao humor. Portanto, a paródia é uma releitura de um texto anterior que subverte os sentidos e traz novos significados.

É nessa linha de trazer e/ou oportunizar novos sentidos na leitura do texto literário, ou na abordagem de uma sequência de textos, que essa proposição didática se instaura dentro dos pressupostos teórico-metodológicos da Estética da Recepção e, sobretudo, do método recepcional. O processo pedagógico e estético da leitura literária com o conto maravilhoso envolvendo desde os contos de fadas clássicos até o conto maravilhoso moderno e contemporâneo é uma forma de estimular a formação do leitor e o gosto pela leitura, uma vez que os textos escolhidos abrangem conhecimentos já percorridos pelo jovem leitor, mas propondo-lhe outras percepções, visto que não se trata de uma leitura previsível, o que consequentemente pode alterar e romper com os seus horizontes de expectativas.

Vamos nos lançar, pois, ao horizonte dessa proposição didática no próximo capítulo, com a abordagem da metodologia do método recepcional e suas etapas enquanto estratégia para o ensino da leitura literária, juntamente aos textos e atividades que fazem parte de cada uma dessas etapas.

4 O MÉTODO RECEPCIONAL

Você se lembra, não é? Quase todas as histórias antigas que você leu terminavam dizendo que a heroína se casava com o príncipe encantado e pronto. Iam viver felizes para sempre e estava acabado. Mas o que significa "viver felizes para sempre"? Significa casar, ter filhos, engordar e reunir a família no domingo para comer macarronada? Quer dizer que a felicidade é não viver mais nenhuma aventura? Como é que alguém pode viver feliz sem aventuras?
(Pedro Bandeira, 2009, p. 6).

Inicialmente é importante interpretar os conceitos de método e de alternativas/estratégias metodológicas, para então discutirmos os delineamentos propostos por Aguiar e Bordini (1988) na obra: *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, onde o método recepcional é sistematizado.

Estratégias de aprendizagem ou procedimentos metodológicos referem-se de acordo com Menegalla & Santanna (1991) a um conjunto de atividades sistematicamente organizadas e que têm por objetivo propiciar ao aluno uma aprendizagem eficaz, contribuindo para o seu aperfeiçoamento individual e/ou grupal.

O método, por sua vez, refere-se ao caminho para atingir um objetivo. Nesse contexto, “os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico” (LIBÂNEO, 2013, p. 167). Logo, o método é alinhado aos objetivos e conteúdos.

Aguiar e Bordini (1988, p. 42) apontam que a escolha por um ou outro método de ensino é subsequente ao diagnóstico, período explicado pelas autoras como sondagem das necessidades dos estudantes, quando é identificado o distanciamento entre expectativas de professores e alunos (pré-condições e interesses do grupo), para então introduzir o método pedagógico que virá com a finalidade de: “[...] nortear todo o trabalho de classe ou extraclasses em direção aos fins que essa sondagem demonstrou serem importantes para aquele grupo específico de alunos, na sua circunstância, fins esses que poderão transformar-se durante o trabalho”, mediante novas necessidades.

Por outro lado, aderir a um método não significa restringir-se apenas a uma estratégia, ou descartar todas as outras possibilidades, pois:

[...] aderir a um método não representa uma camisa-de-força para o ensino-aprendizagem, como a ideia de sistematização poderia conotar, desde que esse método estructure os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativas efetivas e apenas assinala rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 42).

Portanto, o método pode ser visto como a base estrutural das práticas de ensino, dentro de sua especificidade, a partir do que o professor fomenta a situação de aprendizagem conforme as aspirações do grupo e as peculiaridades do conteúdo a ser trabalhado, assumindo a função de mediador/orientador do processo educativo.

Antes de apresentar o método recepcional e suas etapas, Aguiar e Bordini (1988) refletem sobre sua fundamentação teórica, que tem a “interação” leitor-texto como pré-condição para ocorrer, ou seja, o quadro de referências que permite a comunicação entre dois parceiros sociais é constituído pela troca de perguntas entre falante e interlocutor, assegurando a fluência comunicativa.

No ato da leitura, quando obra e leitor interagem, a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, que por sua vez, preenche as lacunas através da mobilização do seu imaginário. Nessa perspectiva, a interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão imersos em horizontes históricos distintos, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. “São esses 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” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 83).

A constituição do horizonte de expectativas está relacionada à ordem de convenções, pelas quais o autor/leitor concebe, interpreta e interage com a obra. Tais convenções podem ser de ordem: social, intelectual, ideológica, linguística, literária, entre outras (conforme exploramos no capítulo I). Diante de tais convenções, o processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto literário e acontece por meio da atitude participativa do aluno no ato da leitura.

Um aluno leitor atuante é o propósito do método recepcional, pois, através de diferentes leituras que lhe são oportunizadas, esse leitor em formação passa a assimilar e a comparar o que lê com outros textos já apropriados em sua vivência de mundo. Assim, por meio de um conhecimento prévio sobre determinado texto ou tema, o professor inicia alguns questionamentos na perspectiva de levantar o horizonte de expectativas do grupo, o qual em sequência é exposto e confrontado com novas ideias, possibilitando-se outra visão da realidade dos fatos, o que por sua vez, ocasionará uma ruptura no seu entendimento. Portanto, o professor oferece outras leituras comparativas que ampliam as discussões fortalecendo o seu conhecimento já adquirido, evoluindo para resoluções mais complexas com argumentos mais sólidos. É a partir dessa alteração de perspectivas e do próprio horizonte de expectativas, que

o aluno passa a fazer parte de um processo contínuo como membro inserido na sociedade que reflete sobre questões que fazem parte da escola, da comunidade e da sua própria vida.

Com base em Aguiar e Bordini (1988), o sucesso do método recepcional no ensino de literatura é assegurado na medida em que seus objetivos com relação ao aluno sejam alcançados, a saber:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural;
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 86).

Assim, no processo de leitura segundo a estética da recepção, preenchem-se lacunas a partir do horizonte do leitor. Logo, a leitura é historicização e nesse preenchimento não se transforma apenas o horizonte do leitor, como a práxis social pode ser modificada e, nessa medida, como o aluno leitor age, sua visão de mundo, suas ações na escola, na família, na comunidade e por fim, na sociedade. Eis os efeitos da leitura no processo de emancipação e na práxis social.

Percebe-se assim um caráter histórico-social, mediante as interações dentro do processo de constituição do horizonte de expectativas, estimulado pela historicização inerente da leitura, sobretudo, no que orientam Aguiar e Bodini (1988) sobre o processo recepcional que pode se efetivar apoiando-se num debate constante em todas as formas de linguagem: oral, escrita, individual, em duplas ou grupos, com o professor, ou ainda com membros da comunidade.

Aguiar (2006) complementa a respeito em seu artigo *Notas para uma psicossociologia da leitura*, descrevendo o texto como uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, de pontos de indeterminação e vazios, requerendo um receptor ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas e preencher lacunas. Segundo a referida autora, por essa razão, podemos dizer que a literatura vive no imaginário social através da ação daqueles que leem, se solidarizam com o autor e completam seu trabalho de criação; logo, o livro adquire sentido e interfere nas relações humanas em todas as situações. “Nesse sentido, as oficinas de leitura desenvolvidas funcionam como práticas que têm em vista a formação inicial e continuada dos sujeitos, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento individual quanto social.” (AGUIAR, 2006, p. 36).

Diante dessa percepção sobre o método recepcional, compreende-se que a literatura não se esgota no texto literário, sendo importante refletir sobre a qualidade do processo de

leitura (tomada de consciência e historicização) e as condições necessárias à sua apropriação e permanência.

A transformação ou a ampliação do horizonte de expectativas do estudante é o que o referido método objetiva nas práticas de ensino de leitura literária, esta depende da operacionalização de alguns conceitos básicos, apontados por Aguiar e Bordini (1988, p. 88): “receptividade, concretização, ruptura, questionamento e assimilação”. Respectivamente, a receptividade refere-se à disponibilidade de aceitação do novo/inusitado; enquanto a concretização corresponde à atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; a ruptura é a ação ocasionada pelo distanciamento que a obra suscita em relação à expectativa; o questionamento reflete a revisão de usos e necessidades, interesses, ideias e comportamentos suscitada pelo texto literário; por fim, a assimilação, é a percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo.

Diante desses conceitos básicos: receptividade, concretização, ruptura, questionamento e assimilação, as práticas metodológicas de ensino de leitura literária podem ser planejadas atendo-se tanto na previsão e estímulo dos esquemas conceituais a serem explorados, como também na seleção de textos que oportunizem esse processo receptivo do aluno-leitor.

Tais conceitos básicos também orientam dentro da proposta didática de ensino cinco etapas ou técnicas, descritas por Aguiar e Bordini (1988), evidenciando no processo receptivo de leitura o interesse e a complexidade sequencial e gradativa dos textos selecionados na intenção de ampliar o horizonte leitor do aluno.

A seguir, no próximo item, tem-se a explicação das etapas do método recepcional e sua aplicabilidade nas práticas de ensino de leitura literária.

4.1 ETAPAS DO MÉTODO RECEPCIONAL

Abordamos anteriormente que o método recepcional objetiva, sobretudo, o rompimento e a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos-leitores. Em conformidade com essa proposta, as etapas ou técnicas do método são planejadas, como também, a seleção de textos literários para cada etapa e os recursos necessários para a sua concretização num processo receptivo contínuo onde horizontes de expectativas são atendidos, se fundem e se alteram.

Segundo Anzolin (2018, p. 51) “a tarefa do professor se apresenta diante da oferta de textos literários que propiciem essa mudança em um processo sempre contínuo, além da participação ativa dos alunos ser de igual importância”. A atitude participativa do aluno em todas as etapas depende da seleção dos textos de seus interesses, seja, em gênero ou temática, porque somente assim é possível uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos venha à tona, uma vez que o diálogo com a obra em todas as suas possibilidades depende do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, conforme àquelas convenções (sociais, culturais, ideológicas) a que ele está vinculado e a consciência que delas possui.

Para a execução do método recepcional em sala de aula, o professor seguirá as cinco etapas em sequência:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas;
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas;
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas;
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas;
- 5) Ampliação do horizonte de expectativas. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 91).

As etapas são explicadas e descritas pelas autoras que enfatizam a articulação entre cada momento do método, como também apontam propostas e orientações quanto à escolha e abordagem dos textos literários em sala de aula. Aguiar e Bordini (1988) orientam que o processo de recepção para ser contínuo precisa suscitar a fruição do leitor em cada etapa, o que resultará no final o processo na ampliação do horizonte de expectativas, quando os alunos nessa fase tomam consciência das alterações e aquisições obtidas/apropriadas através da experiência com a leitura.

Sobre o processo pragmático na implementação ou aplicação das etapas do método recepcional, Aguiar e Bordini (1988) salientam que este:

[...] apóia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. A materialização desse constante fazer presentifica-se na produção de textos pelo estudante, os quais passam a tomar parte do acervo a ser questionado. Desenvolvem-se, assim, as noções de herança e participação histórico-cultural. O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 86).

Seguindo a perspectiva dessa citação, o planejamento de uma proposição didática através do método recepcional considera como primeiro passo, *a determinação do horizonte*

de expectativas da classe. De acordo com Aguiar e Bordini (1988), as características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, por exemplo: reações dos alunos diante de leituras já realizadas, expressão e participação dos debates, discussões, entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações em relação às suas experiências das obras.

A etapa seguinte consiste no *atendimento do horizonte de expectativas*, que significa oportunizar à classe a leitura de textos literários que satisfaçam as suas necessidades (em termos de tema, gênero, linguagem, etc.), tanto na escolha do texto trabalhado, como nas estratégias de ensino, que precisam ser familiares e de agrado dos alunos. (AGUIAR e BORDINI, 1988).

Uma vez atendido o horizonte de expectativas, a próxima etapa é a de *ruptura do horizonte de expectativas*, com a “[...] introdução de textos e atividades de leitura que comovam as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura, como de vivência cultural”. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 89). Nesse contexto, dando continuidade à etapa anterior, os textos prestados podem assemelhar-se em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Porém, outros recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, levando os educandos a perceberem que estão entrando em um “campo desconhecido”, sem muitos exageros e distanciamentos, para que a prática não gere insegurança ou rejeição.

Na sequência, tem-se a etapa de *questionamento do horizonte de expectativas*, que consiste em atividades que levem o aluno a comparar as duas etapas anteriores. Assim, ao explorar o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, optando por um dos textos, através de seus temas e construções, o que de certa forma, exige um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, elencarão um grau maior de satisfação. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 90): “Supõe-se, portanto, que os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, a provocar admiração do leitor”.

Nesta etapa, o professor pode considerar em seu planejamento diferentes formas de discussão participativa, seja em pequenos grupos ou grandes, abrindo-se também a modos de registros diferentes, favorecendo aos alunos questionamentos para a percepção do próprio comportamento em relação aos textos lidos, dificuldades, pesquisas para a compreensão e construção de sentidos.

Após o trabalho de “autoexame”, a reflexão sobre as relações entre leitura e vida é oportunizada na última etapa do processo, a *ampliação do horizonte de expectativas*. Nesse

momento, o aluno é levado a perceber que as leituras não são só uma tarefa escolar, mas dizem respeito à sua visão de mundo. É a tomada de consciência dessa questão, portanto, que ajuda na percepção das alterações e aquisições obtidas no processo de experiência com a literatura. Nesse percurso final, é “[...] papel do mestre [...] provocar seus alunos e criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer.” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 91).

Destacamos que, ao desenvolver o método recepcional em práticas de ensino de leitura literária, o professor cria oportunidades que levam os alunos-leitores à construção de sua interpretação e interação com o texto, sem que, de forma imediata e pré-concebida, ele faça intervenções. Assim, trata-se de um processo de leitura presente onde não se força uma curiosidade, mas a desperta.

4.2 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES PARA ALUNOS DO SEXTO ANO

Inicialmente apontamos que muitas ideias aqui sugeridas são frutos de experiências trilhadas entre os caminhos e descaminhos da leitura literária na escola que licencio. Sempre busquei trabalhar a leitura em sala de aula, estimular e incentivar o hábito de visitar a biblioteca da escola, como também, o empréstimo de livros para aproximar o aluno deste mundo das letras.

O trabalho com fábulas, contos de fadas e com a obra *O fantástico mistério de Feiurinha* (2009) vem de algum tempo, mais especificamente desde 2012, sempre desenvolvido e associado a outros gêneros, como por exemplo: notícias, classificados, anúncios de publicidade, etc. Particularmente, entre erros e acertos nas mediações e escolhas de textos literários, sempre me inquietava com a escolarização da leitura e me preocupava com atividades que não se voltassem apenas para os elementos da narrativa ou em questões para a interpretação da obra.

No decorrer do trabalho e experiência com os anos finais do ensino fundamental, o desafio foi encontrar um jeito adequado e prazeroso de trabalhar com a leitura em sala de aula com caixas de leitura, pois tanto o espaço como a acessibilidade de livros na biblioteca ou ainda, a diversidade de títulos, sempre foi precária.

Essa situação mudou um pouco quando a escola recebeu uma verba, a qual poderia ser usada para compra de livros de literatura. Como eu já conhecia o livro de Pedro Bandeira, *O fantástico mistério de Feiurinha*, sugeri a compra deste título em uma quantidade razoável

para se trabalhar com a turma toda, entre outros títulos sugeridos para o trabalho específico com leitura e literatura. Foi assim que a caixa de livros passou a visitar as turmas e uma variedade de práticas de leitura e atividades, em grupos, em duplas, individuais foram incorporando-se e ampliando o meu horizonte de expectativas enquanto professora.

No decorrer do mestrado, notei que havia uma forma mais sistematizada de montar um itinerário de leitura, de textos e atividades com o método recepcional e aprimorar mais o trabalho de estímulo e formação dos leitores dos sextos anos e assim, como peças que se encaixam, alguns textos que fui conhecendo, outros buscando, resultaram por fim, numa construção desta proposição didática.

Assim, a proposição didática¹⁸ foi desenvolvida em 5 (cinco) etapas, correspondentes as etapas do método recepcional com atividades sequenciais e textos literários escolhidos (dos mais simples aos mais complexos) em acordo com o objetivo de cada etapa do método: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

A seguir apresentamos a descrição da proposição, como também os quadros explicativos de cada etapa do método recepcional.

4.2.1 Etapa 1: Determinação do horizonte de expectativas

No primeiro momento, na determinação do horizonte de expectativas, os objetivos são: determinar o interesse de leituras e textos literários dos alunos e proporcionar experiências que lhes permitam identificar e revisitar os títulos de contos de fadas tradicionais conhecidos por eles.

Para o propósito desses objetivos, apontamos como procedimentos didáticos a aplicação de um questionário diagnóstico dos leitores elaborado a partir de Tarachuk (2018) e a visita à biblioteca da escola inspirada a partir de Aguiar e Bordini (1988, p. 88). O professor orienta os alunos a responder livremente o questionário com questões abertas. O questionário diagnóstico está especificado no quadro 1:

¹⁸ A escolha pelo termo proposição didática pode ser entendida na perspectiva de que a opção dessa proposta de formação de leitores não se restringe apenas ao trabalho com um gênero textual específico ou à exploração de práticas desenvolvidas em torno de uma modelização textual. Uma vez que, a proposta está fundamentada na leitura literária, na fruição, na fusão de horizontes de expectativas e na ampliação destes em um processo contínuo de formação do leitor.

QUADRO 1 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DOS LEITORES

a)	Qual é a sua brincadeira predileta?
b)	Você tem livros em sua casa? Lembra de algum título?
c)	Você gosta de ouvir histórias? Por quê?
d)	Você lembra-se de alguma história contada por suas outras professoras ou por alguém de sua família? Qual?
e)	Você gosta de ler? Que tipos de histórias você gosta de ler? Por quê?
f)	Qual é o seu conto de fadas preferido? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O questionário servirá como motivação pré-visita a biblioteca e as questões estão vinculadas à atitude receptiva, explicada por Aguiar e Bordini (1988), como a aproximação entre texto e leitor, evocando-se toda a historicidade de ambos. Assim, o professor poderá observar as possibilidades proximidade e o grau de identificação com a obra focalizada nessa proposição: *O fantástico mistério de Feiurinha*.

Após o preenchimento dos questionários o professor recolhe-os e direciona a turma para a biblioteca da escola, que deve estar previamente com os livros de contos de fadas mais expostos, ao alcance dos alunos. Assim, poderá observar os títulos que estão sendo lidos, os comentários e recomendações emitidos entre os alunos e suas opiniões no decorrer da visita. O professor toma a estratégia de induzir o tema por meio da exposição dos livros e gêneros de interesse dos alunos para determinar e diagnosticar os seus horizontes de expectativas.

Essa estratégia está relacionada com a expectativa comum desse grupo etário, que é o conto maravilhoso tradicional, pois, é esperado que os alunos do 6º ano manipulem os livros dos contos de fadas ou se interessem em sua maioria pelas histórias em que aparecem personagens do mundo da fantasia, tais como anões, fadas, bruxas, gigantes, heróis e heroínas, que vivem entre personagens humanos ou animais que falam.

Tais considerações são fundamentais, pois, conhecer os interesses do grupo de leitores com quem se fará o trabalho com literatura é uma forma de tornar viável o planejamento e a abordagem de textos com que o aluno possua experiências leitoras, linguísticas, emocionais e sociais suficientes para motivá-lo no processo recepcional (AGUIAR e BORDINI, 1988). Considerar as necessidades dos alunos significa ouvi-los, o professor após a visita criará um espaço para a socialização de contos de fadas conhecidos, preferidos e apontados pelos alunos.

A partir dos interesses socializados pelos alunos, o professor poderá prosseguir com a análise dos questionários para a preparação e o planejamento da próxima etapa do método

recepional, a qual está condicionada a preparação de uma cesta com livros dos contos de fadas tradicionais ou os contos impressos e ilustrados para a proposição desta leitura.

4.2.2 Etapa 2: Atendimento do horizonte de expectativas

A etapa atendimento do horizonte de expectativas objetiva satisfazer os interesses da turma com textos literários que permeiam suas experiências como leitores com estratégias de ensino familiares. Para este propósito, propomos inicialmente a exploração/sondagem do conhecimento historicizado pelos alunos sobre os contos de fadas de maneira lúdica com a brincadeira Quiz Contos de Fadas (APÊNDICE C), em sequência um momento de leitura com a cesta de contos de fadas e, por fim, uma atividade de produção de texto, recomendações (dicas) literárias do conto de fadas preferido pelo aluno.

Para a brincadeira Quiz Conto de Fadas, sugerimos desenvolver com a turma dividida em dois grandes grupos, em que um aluno de cada grupo alternadamente vai ao centro da sala onde estará o professor, assim o aluno escolhe uma carta e o professor lê a pergunta e as possibilidades de respostas, caso o aluno acerte, seu grupo leva um ponto, caso erre, o outro grupo pode tentar responder a pergunta e assim sucessivamente.

Salientamos que o lúdico, tanto nas práticas de ensino e aprendizagem quanto nos diferentes eixos de aprendizagem da Língua Portuguesa, é adotado para intensificar o sentido e o significado dessas experiências:

O elemento lúdico configura-se, portanto, como uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento do hábito da leitura, por mobilizar os processos criativos, presentes em todas as práticas sociais e culturais. Além disso, o lúdico pode ser a porta de entrada para o diálogo e o debate sobre as possibilidades interpretativas do texto literário, ensejando o desenvolvimento do senso crítico e do senso estético do aluno, além de facilitar, muitas vezes, o processo de catarse, nos casos em que há uma identificação direta entre leitor e obra. (PAVANI, 2010, p. 6).

Portanto, a dimensão lúdica da literatura em sala de aula pode desencadear o processo de atribuição de sentidos, facilitando a aproximação entre texto e leitor e no caso da brincadeira descrita o atendimento do horizonte de expectativas do aluno leitor, possibilitará a criatividade e os conhecimentos reativados pela familiarização dos contos de fadas conhecidos por eles, além de aguçar a curiosidade da leitura dos contos da cesta, a atividade seguinte.

Após a brincadeira, propomos o momento leitura com música de fundo, com os contos de fadas disponibilizados numa cesta de contos, com vários contos de fadas ilustrados. Sugerimos oportunizar a leitura dos contos, de maneira que os alunos leiam individualmente ou em duplas, como preferirem. Lembrando que muitos estarão relendo histórias já conhecidas, podendo-se abrir espaço para discussões de versões diferentes conhecidas por eles, ou de detalhes até então não percebidos, os quais só podem ser confrontados via mediação do professor.

Essas duas atividades descritas nessa etapa são resultado de reflexões sobre a importância de uma estrutura organizada de sentidos possíveis, o que segundo Aguiar e Bordini (1988) orientam para que haja uma interação direcionada, na qual o aluno leitor reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliem a aceitar ou pelo menos, criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar.

Assim, a construção do processo receptivo é fundamental e precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor seja estimulada de maneira que o professor em seu planejamento e em sua prática possa administrar e valorizar as contribuições dos alunos. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 17), dentre os requisitos necessários para que se possa produzir um ensino eficaz da leitura de uma obra literária está, "[...], sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor."

Para as aulas seguintes apontamos como forma de sistematização do conhecimento explorado no atendimento do horizonte de expectativas dos leitores, dois caminhos: inicialmente a leitura de indicações ou recomendações de livros de literatura em catálogos, blogs, jornais, explicando-se as intencionalidades e particularidades deste veículo de divulgação em estimular outros leitores a lerem a história/livro que se está indicando; depois, a partir da compreensão de como são escritos esses textos de recomendações literárias/sugestões de leitura, o professor orienta a produção de uma sugestão (ou informalmente dizendo "dica de leitura") de seu conto preferido com ilustração e colagens para compor um painel na sala.

A "dica de leitura" pode ser entendida e explicada aqui, como um pequeno texto para o aluno fazer a descrição resumida do seu conto de fadas preferido, incluindo sua opinião e indicação deste conto para um futuro leitor. Salientamos aqui que a proposta de resenha (que seria o gênero que se aproxima) seria em si demasiado exigente para a produção de um aluno do 6º (sexto) ano, entretanto, é nessa dimensão avaliativa da resenha que as produções podem ser orientadas, sem suas partes mais complexas, as quais não são vitais para o desdobramento

dessa proposição didática, o que será significativo observar é o juízo de valor expressado pelo aluno juntamente a uma breve descrição e indicação do conto.

Ainda sobre o estímulo a essa produção escrita sugerimos que o professor mostre como é comum hoje em dia vermos recomendações, publicações onde há indicações de livros, filmes, séries e histórias que encantam e entretêm leitores ou telespectadores. Assim, após explicar as particularidades e intenções desses textos, o professor mostra alguns exemplos (APÊNDICE D) e depois explica a produção conforme o objetivo final de estimular novos leitores destes contos de fadas tradicionais a partir da exposição das recomendações no painel da turma.

Reiteramos também, que não somente interação entre texto e leitor ou entre alunado e professor sejam fundamentais, mas também a interação entre os próprios alunos no compartilhamento de saberes e aprendizados, como pode ocorrer na atividade “Quiz de Contos de Fadas” e na produção de comentários e recomendações de contos de fadas lidos, em queo aluno poderá ater-se no despertar do interesse de quem lerá suas recomendações no painel da sala. Essas atividades descritas têm o intuito de atender o horizonte de expectativa dos leitores e consequentemente o quadro de referências que constitui cada aluno em suas convenções: sociais, linguísticas, históricas, ideológicas, culturais, etc.

A receptibilidade por parte dos alunos, só pode ser estimulado se tiver uma experiência de apropriação da história e extrapolação desse universo conectando-o com outras experiências ou outras leituras. Aguiar e Bordini (1988, p. 18), complementam a respeito, descrevendo que: “[...] o primeiro passo para a formação do hábito leitor é a oferta de livros próximos à realidade dele, que levantem questões significativas para ele”. O significativo torna-se possível quando os alunos fazem as relações entre os textos, comparações e reflexões sobre outras versões da história que já conhecem.

Em sequência, na terceira etapa do método recepcional: a ruptura do horizonte de expectativas propomos atividades que focalizam a obra *O fantástico Mistério de Feiurinha* de Pedro Bandeira (2009).

4.2.3 Etapa 3: Ruptura do horizonte de expectativas

A etapa ruptura do horizonte de expectativas do método recepcional envolve a introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Segundo Aguiar e Bordini (1988), essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores, seja pelo tema, tratamento, estrutura ou linguagem. Porém, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo que o aluno perceba estar ingressando num campo desconhecido, sem que se gere insegurança demais ou rejeição da experiência.

Para atingir o objetivo de romper com o horizonte de expectativas dos alunos, propomos nesta etapa uma sequência de atividades que vão desde a leitura da capa do livro, apresentação da biografia do autor, leitura da obra em três momentos considerando-se a sequência gradativa dos capítulos, mediações em debates e rodas de conversas e produções textuais relacionadas ao processo receptivo e à ruptura do horizonte de expectativas dos leitores.

Diante disso, esperamos que o leitor ao sentir-se dentro de uma história que reúne todas as princesas dos contos de fadas com o propósito de desvendar um mistério e ao mesmo tempo retratar o que acontece depois do “viveram felizes para sempre”, não só estimulará a imaginação, como também a curiosidade na medida em que a fruição literária transparecerá pelo confronto entre os resgates intertextuais e o novo que a história lhe acrescenta.

Assim, o objetivo dessa etapa na proposição didática é romper com o horizonte de expectativas dos alunos a partir da fruição literária da obra *O fantástico mistério de Feiurinha* de Pedro Bandeira (2009), de maneira que a sequência de atividades e os procedimentos didáticos convirjam para esse fim. Para isso, a qualidade literária do texto deve ser levada em conta pelo professor ao assimilar que:

[...] Prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil – além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas. (MACHADO, 2001, p. 123).

Percebemos com a citação que a qualidade literária de um livro vai além da mensagem do texto, corresponde mais a voz dada ao leitor através do que ele pensa sobre o que foi lido, do que o questionou em relação as suas referências culturais, intelectuais, históricas, linguísticas, entre outras. Ou seja, um leitor ativo no processo receptivo está condicionado à qualidade literária do texto e ao trabalho do professor para que o aluno

historicize e tome consciência do processo de leitura e das apropriações que ele tem gradativamente.

Inicialmente para estimular a curiosidade do aluno leitor, consideramos uma estratégia importante o professor direcionar a leitura das imagens que compõem a capa do livro, favorecendo uma relação investigativa entre o título *O fantástico mistério de Feiurinha*, o tom do mistério e tudo que é representado na capa (ANEXO A), questionando-os o que imaginam ser narrado no interior do livro. No quadro 2, estão algumas questões para nortear a leitura da capa do livro:

QUADRO 2 – LEITURA E PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS DA CAPA DO LIVRO

a)	Qual foi a primeira imagem que você visualizou na capa do livro?
b)	O conjunto de imagens e desenhos lhe sugerem algo sobre a história do livro?
c)	Sobre a parte verbal, as escritas que aparecem na capa, que informações você identificou?
d)	Levante hipóteses sobre a relação do título do livro com as imagens da capa.
e)	Você costuma escolher livros pela capa? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Consideramos a leitura das imagens da capa do livro, um passo para continuar instigando a curiosidade dos alunos, de maneira que a recepção interpretativa seja iniciada também. Para Jauss (2002, p. 68), "[...] a recepção interpretativa de um texto pressupõe sempre o contexto anterior de experiência em que se inscreve a percepção estética." Portanto, são essas experiências leitoras reunidas pelo leitor que farão parte de seu horizonte de expectativas, as quais refletem no nível de imersão que a obra provoca, intensificando-se a relação com ela estabelecida.

Michelli (2012) orienta que para estimular a leitura de contos maravilhosos, várias estratégias são possíveis e normalmente envolvem o antes, o durante e o depois, ou seja:

[...] deve haver certa preparação antes do oferecimento do livro, uma um acompanhamento da leitura e o desenvolvimento de atividades decorrentes. Assim, é bastante produtivo despertar a curiosidade do futuro leitor para o livro – ou livros – que lhe será disponibilizado. Apresentar o início da história, o tema ou a personagem principal e sua problemática, criando suspense, é uma ação que normalmente atinge o objetivo. Em vez de apresentar diretamente a temática, o professor pode levar os alunos a criar hipóteses sobre o enredo com base apenas no título e/ou nas ilustrações. (MICHELLI, 2012, p. 45).

Compreendemos que as alternativas metodológicas para o ensino de leitura literária, como para a formação do leitor, requerem planejamentos de práticas que vão além da leitura, necessitando assim, uma articulação, não só entre as práticas, como entre os textos abordados gradativamente, mediante o objetivo de estimular e desenvolver no leitor muito além da decodificação, interpretação e fruição de uma obra, como é o caso do método recepcional.

Após a leitura da capa do livro *O fantástico mistério de Feiurinha*, sugerimos que o professor faça uma breve apresentação do autor Pedro Bandeira, para ampliar no aluno a curiosidade diante da leitura. Michelli (2012, p. 47), descreve que “[...] investigar sobre o autor e a época de produção da obra, contribui para alargar a compreensão leitora”. O texto com uma breve biografia do autor e algumas particularidades sobre a obra está no ANEXO B.

Para o planejamento e organização da leitura da obra, o professor pode trabalhar com um número de livros que atendam a quantidade de alunos, também pode usar estratégias como projeções em arquivos no formato pdf, impressões ou volumes para rodas de leituras, leituras em duplas ou a própria leitura em voz alta do docente. No caso da realidade da escola em que licencio, foram comprados 25 volume por minha indicação, o que favorece o uso dos volumes em diferentes práticas.

Para dar continuidade na etapa da ruptura do horizonte de expectativas, sugerimos a leitura pré-determinada da obra e direcionada pelo professor em três aulas (três momentos), propondo-se inicialmente a leitura em duplas do *Capítulo Zero* (p.6) ao *Capítulo Zero, Três quartos e mais um pouquinho* (p. 26) com questionamentos e comentários sobre a parte lida, palavras desconhecidas, explicações, deixando-se um suspense para a próxima aula, sobre o que acontecerá nos capítulos seguintes.

Na próxima aula destinada à leitura dos capítulos: *Capítulo Zero, Três quartos e outro pouquinho* (p. 28) até o *Capítulo Zero, quase um* (p.42), o professor orientará a leitura individual, da qual o aluno será alertado quanto à importância para a produção de um classificado poético para ajudar as heroínas na missão de procurar/encontrar o livro ou a verdadeira história de Feiurinha. Para essa produção, o professor mediará elementos e , referências citadas no enredo, como os nomes de grandes autores de contos de fadas, o uso de representações do mundo da fantasia e do mundo real, entre outras para estimular a imaginação e criatividade dos alunos. A sugestão dessa atividade está em APÊNDICE E, com as explicações e orientações necessárias para o aluno sobre o gênero classificado poético.

Por fim, na última aula especificamente para terminar a leitura da obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, os alunos farão a leitura do *Capítulo Zero, mais que quase um* (p.44) até o *Capítulo Um* (p.62). A sugestão aqui, com os alunos já familiarizados com a obra, é uma

roda de leitura em voz alta iniciada com pelo professor explorando a entonação e curiosidade dos alunos para o desfecho do enredo, alternando a leitura com os próprios alunos até a finalização. Em sequência, ainda em roda de leitura, o professor direcionará um debate sobre o enredo.

De acordo com o método recepcional, situações com questionamentos e trocas de ideias favorecem a participação e a interação entre os alunos, o professor e o texto. Conforme Aguiar e Bordini (1988, p. 86), "O processo de trabalho apóia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade." Assim, o debate é uma estratégia enriquecedora para a formação de um leitor atuante, que reflete e se coloca como sujeito desse processo.

Após a leitura da obra, é fundamental que o professor, retome uma personagem que aparece entre as heroínas dos contos de fadas mais populares memorizadas por Bandeira (2009). A princesa Rosa Flor participa da história juntamente às outras, porém sua história é pouco conhecida, assim, sugerimos a retomada do *Capítulo Zero e Três Quartos* (p. 17) e em sequência a proposta de uma pesquisa detetivesca sobre o conto *Rosa Flor e a Moura Torta*¹⁹, buscando informações sobre a história com seus familiares, vizinhos, amigos, pessoas próximas da comunidade, em bibliotecas e na internet. O professor determinará um prazo para a socialização dessa pesquisa em um grande grupo, para que os alunos tragam as versões que encontraram, os contos, as ilustrações, os vídeos e juntamente relatem as dificuldades e facilidades que encontraram na execução da pesquisa.

Após conhecerem a princesa Rosa Flor, na próxima aula o professor direcionará a proposta de uma análise do sumário do livro (ANEXO C), pois, tanto no decorrer da leitura, como no final da obra, os títulos dos capítulos não devem passar despercebidos pelos alunos²⁰, uma vez que, têm uma sequência diferenciada e intencional do autor, o que relaciona o sumário com o enredo de *O fantástico mistério de Feiurinha*. Essa compreensão além de dar continuidade na ruptura do horizonte de expectativas do aluno, alargará a compreensão e tomada de consciência das particularidades implícitas da narrativa. Portanto, é uma atividade para o professor questionar, abrir discussão, reler o sumário e articular a sequência dos fatos

¹⁹ A obra *Rosa Flor e a Moura Torta* é outro livro de Pedro Bandeira com suas particularidades e perspectivas de um narrador que é o rio quem conta a história. Como nossa intenção é focar nas potencialidades de rompimento do horizonte de expectativas a partir de *O fantástico mistério de Feiurinha*, buscamos colocar uma proposta de pesquisa, para o aluno preencher a lacuna sobre essa personagem, ou seja, para situar os alunos dentro do contexto dessa heroína que aparece no enredo juntamente as outras dos contos de fadas mais conhecidos.

²⁰ Ao trabalhar algumas vezes nas práticas de leitura literária com meus alunos na escola que licencio, percebi essa leitura atenta e curiosa para o sumário por parte dos alunos leitores, principalmente no que diz respeito ao "Capítulo Um" que no caso é o ultimo capítulo do livro, levando-os a refletirem toda a trajetória do enredo que finaliza com o autor escrevendo, o primeiro capítulo da história de Feiurinha para a publicação.

narrados em cada capítulo. O quadro 3, traz algumas sugestões de questionamentos para que o aluno preencha as lacunas a respeito da interpretação do sumário e da própria obra.

QUADRO 3 – LEITURA E COMPREENSÃO DO SUMÁRIO DO LIVRO

a)	Quando iniciou a leitura do livro, o que pensou sobre os títulos dos capítulos?
b)	O que a sequência numérica pode estar indicando no espaço demarcado pelo Capítulo Zero até o Capítulo Um?
c)	Qual a relação entre a história do livro com o sumário? Por que o último capítulo é o <i>Capítulo Um</i> ?
d)	O sumário da obra <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> é organizado diferente de outras obras e os títulos dos capítulos também, pois se referem à pistas para o leitor relacionar com o mistério a ser desvendado na leitura do livro. Diante disso, construa um novo título para o 1º e 11º capítulos, refletindo que o título antecipa informações sobre o capítulo ao mesmo tempo em que deve chamar a atenção do leitor: Título para o 1º capítulo “ <i>Capítulo Zero</i> ”. _____ Título para o 11º capítulo “ <i>Capítulo Um</i> ”. _____

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a análise do sumário e do próprio enredo ampliando-se a interpretação da obra, propomos ao professor que direcione reflexões e perguntas para os alunos constituírem avaliações a partir do que mais gostaram na leitura do livro *O fantástico mistério de Feiurinha*. Os relatos dessas avaliações podem ser orais e escritos, a fim de que eles comentem os efeitos de sentido e de humor em suas percepções, com indicações dos trechos que lhes foram mais significativos. Nesse momento, o professor também abre um debate intertextual comparativo entre os contos de fadas clássicos com o livro lido nesta etapa, abordando e direcionando a reflexão sobre as temáticas que aparecem implicitamente no enredo como: caracterização e constituição das personagens, mundo real versus mundo da fantasia, representação da mulher e padrões de beleza, machismo, linguagem/metalinguagem, tons humorísticos e paródicos da história²¹.

Para dar sequência a reflexão das temáticas e avaliação do processo interpretativo da obra, o professor irá propor a construção coletiva de um esquema temático descritivo com trechos do livro que representem cada um dos temas explorados. Sugestão de esquema temático descritivo em APÊNDICE F.

Perrone-Moisés (2006, p. 28) explica que “oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta no seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório”. Concordamos com o autor e salientamos que na perspectiva da formação de leitores, a escola

²¹As possibilidades e potencialidades linguístico-imaginárias das temáticas da obra *O fantástico mistério de Feiurinha* foram anteriormente discutidas no capítulo II.

tem papel fundamental de ampliar os repertórios dos estudantes, uma vez que ela talvez seja uma das poucas vias de acesso ao texto literário de que o aluno dispõe.

Diante disso, é fundamental encontrar e oportunizar um equilíbrio entre a identificação e a recepção da obra, planejando-se estratégias que contribuam para que o diálogo entre o leitor e o texto se concretize. Aguiar e Bordini (1988, p. 15) apontam que a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras evocam pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, portanto, se torna uma perspectiva de vida, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. [...] a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais.

A seguir, na etapa 4, propomos as atividades para o questionamento do horizonte de expectativas, decorrente da comparação entre as duas etapas anteriores.

4.2.4 Etapa 4: Questionamento do horizonte de expectativas

O questionamento do horizonte de expectativas é um momento de relembrar as leituras desenvolvidas até a etapa anterior, o que inclui, sobretudo, a leitura dos contos clássicos na etapa 2, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre qual dos textos exigiu mais de sua compreensão e qual lhes rendeu maior grau de satisfação. Propomos que o professor desenvolva uma discussão oral, direcionando a diferença entre os textos, o nível de envolvimento dos leitores para cada enredo, a identificação de elementos de intertextualidade e humor, a compreensão da linguagem e as dificuldades enfrentadas para a compreensão de toda a história do livro *O fantástico mistério de Feiurinha*. Sugerimos, ainda, que o professor oportunize um registro individual de cada aluno a partir das perguntas: De qual história você gostou mais? e Qual você considera que teve mais dificuldades de ler?

Essa prática fomentará um dos pressupostos do método recepcional, em que Aguiar e Bordini (1988) supõem que a obra vista como mais difícil, ao ganhar significado, torna-se, também, a mais admirada pelo leitor.

Ao estimular os registros, é importante que o professor destaque a importância da leitura na formação e desenvolvimento dos leitores, favorecendo a tomada de consciência dos alunos em como eram antes desse processo de leitura e como se encontram nesse momento de reflexão. Pois, a essência do processo de formação do leitor é oportunizar a leitura de um texto artístico-literário que promova o prazer estético e a movimentação do senso crítico

através da valorização das experiências anteriores do receptor. É nessa valorização que resultará a significação, o despertar dos sentidos, a recepção, a presença e a atuação através da leitura.

A recepção entendida dessa forma, nada mais é do que uma atividade de historicização leitora, ou seja, um ato de concretização do sentido como duplo horizonte, conforme descrito por Jauss (2002), aquele suscitado pela obra, que resulta da visão de mundo do seu criador, mas também das experiências do leitor, esse último concebido como coautor, uma vez que o texto literário, só se concretiza a partir de suas várias e diferentes recepções.

Após a reflexão e os registros escritos/relatados mediados pelo professor para o questionamento do horizonte de expectativas, propomos a leitura de um novo texto literário, visando dar continuidade ao eixo temático do gênero conto maravilhoso: o texto *Conto de fadas para Mulheres Modernas* de Luís Fernando Veríssimo (ANEXO D). A possibilidade de questionar o horizonte de expectativas dos alunos com uma nova perspectiva de narrativa, sobretudo, da personagem principal, a princesa dentro do contexto moderno de representação da mulher onde ela tem e valoriza suas escolhas, as quais não refletem o “viveram felizes para sempre” representado pelos contos de fadas tradicionais.

Para a percepção dos elementos questionadores desse conto de Veríssimo, sugerimos uma comparação de semelhanças e diferenças entre as histórias revisitadas/apresentadas em *O fantástico mistério de Feiurinha* e a narrativa do *Conto de fadas para Mulheres Modernas* por meio de um quadro comparativo. A sugestão dos elementos a serem abordados está no quadro 4:

QUADRO 4 – QUADRO COMPARATIVO DOS TEXTOS EXPLORADOS

ELEMENTOS COMUNS	ELEMENTOS DIFERENTES
A presença da expressão “Era uma vez...”	No conto de Veríssimo é apresentada uma outra possibilidade de final feliz, diferente dos contos de fadas tradicionais.
Ambas histórias situam as personagens em um castelo.	A linguagem informal e expressiva na única fala da princesa: “ <i>Eu hein?... nem morta!</i> ”.
Configuração de personagens: princesa, príncipe, bruxa má.	O desfecho inesperado que rompe com o horizonte de expectativas do leitor.
A existência de elementos que não acontecem na vida real, como encanto e magia.	A referência à ecologia (tema atual).
A figura tradicional da mulher nos afazeres de casa, cuidado com os filhos e marido.	Princesa apresenta uma postura diferente: no conto de Veríssimo ela é independente, cheia de autoestima.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Salientamos a relevância da atividade de questionamento e reflexão do processo de percepções do leitor, pois permite a identificação de muitos elementos através de novas perspectivas, como por exemplo, a discussão sobre a função que os personagens desempenham na obra, averiguando junto ao texto as ações e falas que se assemelham ou que são distintas. Atividades como essas desenvolvidas nas duas etapas anteriores, em que prevalece uma sequência gradativa de textos literários, possibilita a compreensão mais clara da experiência leitora, uma vez que, se tratam de leituras, as quais possuem uma distância estética do horizonte dos alunos. Aguiar e Bordini (1988) discorrem que uma obra literária é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam/esperavam.

Após as experiências literárias vivenciadas, questionadas e refletidas pelos alunos e mediação do professor, sugerimos que este último desenvolva a última etapa: Ampliação do horizonte de expectativas.

4.2.5 Etapa 5: Ampliação do horizonte de expectativas

A ampliação do horizonte de expectativas refere-se a um processo de reflexão sobre as relações entre a leitura e a vida. O leitor em formação tendo percebido que as leituras feitas representam não somente uma tarefa escolar, mas o modo como vêem o mundo, tomam a consciência das alterações, historicizações e aquisições obtidas por meio da experiência com a literatura. O professor nessa etapa tem como objetivos: criar condições e provocar os alunos para que avaliem o que foi alcançado em níveis linguísticos, históricos, culturais, cognitivos e ideológicos com as leituras e atividades desenvolvidas.

Tendo em vista esse objetivo, sobretudo, a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos, sugerimos na última etapa a leitura do texto *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka (1993), desenvolvida pelo professor em voz alta para os alunos. Nesse texto literário, o Lobo (Alex Lobo) é o narrador-personagem que constrói sua narrativa objetivando convencer o leitor de sua inocência, uma vez que na obra original *Os três porquinhos*, dos irmãos Grimm, o Lobo é apresentado pelo estereótipo de “lobo mau”.

De maneira breve, a história se desenvolve em torno da narrativa de que o Lobo estava resfriado e foi fazer um bolo de aniversário para a sua avó, quando se deu conta de que estava faltando açúcar, o que o levou a pedir ajuda aos vizinhos, que eram porquinhos, mas

estes não quiseram lhe ajudar e como ele estava espirrando muito, por conta do resfriado, acabou derrubando sem querer a casa dos porquinhos.

Através da releitura de Scieszka (1993) o professor oportunizará uma conversa sobre o texto, mediando apontamentos que levem os alunos a falarem sobre a perspectiva do narrador-personagem, como também a oportunidade que o Lobo teve de explicar outra versão dos acontecimentos, proporcionando aos leitores uma nova forma de verem a história e decidirem em quem acreditar.

Após a discussão e a exploração das opiniões dos alunos sobre a visão que tinham do lobo e a percepção sobre este personagem diante da leitura do texto, o professor propõe a produção de um conto maravilhoso individual, onde os alunos assumam a posição de narrador-personagem para representarem um vilão, bruxa ou personagem estereotipado como mau nos contos de fadas clássicos para contar o outro lado da história. Para estimular a produção do texto e a imaginação dos alunos, sugerimos que o professor coloque para os alunos a missão de se aprofundarem na constituição criativa de defesa do narrador-personagem escolhido. Apontamos ainda, para um melhor desenvolvimento da prática de escrita, a importância de o professor disponibilizar algumas impressões do texto *A verdadeira história dos três porquinhos*, para que os alunos consultem ideias e explorem a história para a inspiração de suas produções.

O professor ao propor a produção de texto, pode estimular também, os alunos a refletirem e a escreverem a descrição de detalhes de como esse personagem se desenvolveu, as dificuldades que enfrentou e as características psicológicas dele que devem prevalecer e não as características físicas. Para isso, o professor pode disponibilizar algumas questões para nortear a produção de texto dos alunos. A sugestão dessas questões está no quadro 5.

QUADRO 5 – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PRODUÇÃO DE CONTO MARAVILHOSO NO PONTO DE VISTA DO VILÃO

a)	Qual conto de fadas tradicional vocês escolheram?	
b)	Quem é o vilão ou antagonista da história?	
c)	Que comportamentos ele (a) tem?	
d)	O que o levaria a agir assim? Que história de vida ele teve? Que situação enfrentava?	
e)	Se ele tivesse a chance de se explicar, o que diria na história?	
f)	Como terminou a história dele?	

g)	Como seria o “viveram felizes para sempre” para o vilão da história?	
h)	Quais elementos do conto maravilhoso vou explorar? Haverá fadas, bruxas, feitiços (que são elementos típicos desse gênero)?	
i)	Como será o cenário da minha história?	
j)	Quais valores/ visões sobre o mundo e as pessoas quero discutir no meu texto?	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa atividade de inversão de papéis e a produção da perspectiva do narrador personagem em primeira pessoa é uma forma de os alunos olharem tanto para os defeitos e dificuldades do outro, como também deles mesmos, partindo com o olhar da imaginação para uma nova perspectiva, atingindo, por meio do universo do maravilhoso, a produção criativa de histórias.

Rodari (1982) em *A gramática da fantasia* explana técnicas e atividades voltadas para a criatividade e imaginação na escola ou fora dela. Tais atividades vão além do contato afetivo com o aluno por explorarem o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, da liberação da criatividade, da imaginação e da fantasia. Em relação ao conceito de criatividade, Rodari (1982) descreve:

“Criatividade” é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo. (RODARI, 1982, p. 164).

Compreendemos, assim, que é de suma importância o professor estimular a criatividade via pensamento divergente e mais aprofundado do ser humano, o que nesta linha de pensamento pragmático significa oportunizar aos alunos experiências de criatividade, para que não se perpetue a passividade de um aluno conformado com a informação que recebe, mas que reflita sobre os fatos, exponha suas ideias e critique o que está diante dele.

O uso da linguagem em seus plurissignificados no processo criativo de produzir o conto maravilhoso permitirá ao aluno o desenvolvimento das suas potencialidades de narrar através do livre pensamento imaginativo, juntamente à elaboração e à reelaboração de

conceitos, bem como à reflexão sobre o meio em que vive, suas experiências acumuladas, trazendo para a escrita suas referências culturais, sociais, cognitivas e linguísticas.

Portanto, considerando a ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente alargamento, as produções dos alunos nesta última etapa, com a subsequente revisão e reescrita destas, podem ter um significado maior de destino final, assim sugerimos a produção de uma coletânea de contos maravilhosos da turma com ilustrações que acompanhem as narrativas criadas. Colomer (2007) explica que uma atividade com intenção comunicativa concreta, com situação discursiva e objetivos específicos de aprendizagem pode constituir uma série de critérios para produzir e avaliar os textos dos alunos:

Assim, editar uma coleção de contos de um gênero determinado, elaborar um guia turístico local, realizar uma campanha publicitária, fazer uma exposição de poesia, escrever um romance de cavalaria, inventar um jogo coletivo de formas poéticas ou preparar um fichário informativo de personagens mitológicos podem ser projetos de trabalhos que liguem a consciência dos alunos do produto final que espera obter, com a prioridade concreta de aprendizagens sobre aspectos descritivos, argumentativos, informativos ou narrativos. (COLOMER, 2007, p. 119).

A articulação de propósitos didáticos nas atividades de leitura favorece a tomada de consciência do processo de aprendizagem literária pelo qual os alunos estão passando, como também a condição de pertencimento ao grupo, ao coletivo de leitores, no sentido de comunidade leitora que compartilha a experiência vivenciada. Portanto, a atividade coletiva, traz em si traços culturais de alteridade, por ser uma representação criativa não só de si, mas do outro e do mundo.

Em relação ao compartilhar as leituras e produções, consideramos uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura e não menos importante para estimular a escrita. Colomer (2007) elucida essa importância porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentidos e alcançar o prazer de entender melhor os livros. Assim, essa proposição dá voz ao aluno no processo formativo do leitor, como na produção do conto maravilhoso, explorando sentidos, contextos e extrapolações, para que a leitura literária cumpra seu principal papel que é trazer a fantasia, estimulando o diálogo entre narrador e leitor, personagens e leitor por meio das projeções e da permissão de vozes no texto.

O professor ao final das produções poderá avaliar a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, a fruição literária de todas as etapas do método recepcional, como também a articulação entre elas, além de promover a alteridade e a abertura para o inusitado, instaurando o novo.

Os critérios de avaliação a serem empregados pelo professor segundo Aguiar e Bordini (1988) precisam considerar os princípios que dirigem o método recepcional abrangendo a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. No desenvolver do trabalho é importante evidenciar a participação dos alunos, a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo. Logo, a resposta final será a leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos, ideológicos, que refletirá por sua vez, nas produções textuais e nos debates do itinerário de leituras avaliado e dos futuros.

Essa é uma sugestão de atividades, dentre tantas outras que já existem nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura literária, no entanto, destacamos que a consideração de um leitor atuante em seu processo de formação, articula-se com uma constante renovação em que a primazia pela criatividade e imaginação se apresenta como a via de acesso para o apreço pelo texto literário e para fomentar o hábito de leitura.

De maneira a sistematizar as etapas do método recepcional organizamos quadros explicativos para uma melhor apresentação da proposição didática. Retomamos aqui, também, o objetivo geral dessa dissertação: apontar o método recepcional enquanto alternativa metodológica para as práticas de formação da leitura literária, especificamente envolvendo discentes do 6º ano do ensino fundamental (anos finais). Esse retorno ao objetivo geral é para colocar em que medida esta proposição didática foi estruturada atendo-se ao método recepcional, suas etapas com a sugestão de atividades, textos literários e procedimentos didáticos em conformidade com os propósitos de cada etapa.

4.3 SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA EM QUADROS EXPLICATIVOS

QUADRO 6 – DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

ETAPA	1.Determinação do horizonte de expectativas
--------------	--

OBJETIVOS	• Determinar o interesse de leituras e textos literários dos alunos; • Proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam identificar e revisitar os títulos de contos de fadas tradicionais conhecidos por eles.
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES	- Aplicação de um questionário diagnóstico dos leitores; - Visita à biblioteca;
DURAÇÃO	4 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

QUADRO 7 – ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

ETAPA	2. Atendimento do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	• Explorar o conhecimento sobre contos de fadas historicizado por eles; • Satisfazer os interesses da turma com textos literários que permeiam suas experiências como leitores com estratégias de ensino familiares.
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES	-Brincadeira Quiz Conto de Fadas, com a turma dividida em dois grandes grupos; - Cesta de contos, com vários livros de contos de fadas, ou impressões ilustradas disponibilizados para leitura com música de fundo; -Leitura de textos de indicação ou recomendação de livro, seguida de explicação das intencionalidades desse tipo de texto, entre outras particularidades para orientar a produção de texto de uma dica de leitura do aluno de seu conto de fadas preferido.
DURAÇÃO	10 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

QUADRO 8 – RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

ETAPA	3. Ruptura do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	• Romper com o horizonte de expectativas dos alunos a partir da focalização da obra <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> de Pedro Bandeira (2009);
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E	- Leitura da capa do livro; - Apresentação da biografia do autor;

ATIVIDADES	-Leitura da obra em três momentos considerando-se a sequência gradativa dos capítulos; -Mediações em debates e rodas de conversas; -Produções textuais relacionadas ao processo receptivo e à ruptura do horizonte de expectativas dos leitores. - Pesquisa detetivesca do conto Rosa Flor e a Moura Torta com posterior socialização das pesquisas que os alunos desenvolverem; -Análise do sumário e sua relação com o enredo; - Debate intertextual comparativo e sobre as temáticas da obra; - Produção de um esquema temático descritivo da obra.
DURAÇÃO	20 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

QUADRO 9 – QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

ETAPA	4. Questionamento do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	• Retomar e comparar os textos trabalhados nas etapas anteriores; • Proporcionar um trabalho de autoexame a partir de uma reflexão direcionada dos textos e atividades trabalhados.
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES	-Discussão oral, direcionando a diferença entre os textos lidos nas etapas 2 e 3; - Registro escrito individual de cada aluno a partir das perguntas: De qual história você gostou mais? e Qual você considera que teve mais dificuldades de ler? - Leitura da narrativa <i>Conto de fadas para mulheres modernas</i> de Luiz Fernando Veríssimo, visando questionar o horizonte de expectativas dos alunos com uma nova perspectiva de narrativa- Atividade de comparação com o quadro 4, comparando-se o texto lido nessa etapa com <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> .
DURAÇÃO	5 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

QUADRO 10 – AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

ETAPA	5. Ampliação do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	• Criar condições que levem os alunos a avaliarem o que foi alcançado em níveis linguísticos, históricos, culturais, cognitivos e ideológicos com as leituras e atividades desenvolvidas.
PROCEDIMENTOS	- Leitura do texto <i>A verdadeira história dos três porquinhos</i> , de Jon

DIDÁTICOS E ATIVIDADES	Scieszka (1993). -Atividades para socialização e interpretação do conto, enfatizando-se o jogo de proximidade e contrastes com o conto original; - Produção de um conto maravilhoso individual, onde os alunos assumam a posição de narrador-personagem para representarem um vilão, bruxa má ou personagem estereotipado como mau nos contos de fadas clássicos e contar o outro lado da história, dando outra perspectiva para o leitor. - Correção e reescrita dos contos; - Composição das ilustrações; - Montagem da coletânea de contos maravilhosos da turma.
DURAÇÃO	16 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da presente proposição didática, apresentamos os pressupostos que fundamentam a teoria da estética da recepção desde a sua origem, na Alemanha, na década de 1960, por meio de um dos seus maiores representantes: Hans Robert Jauss. Exploramos o contexto de seu surgimento em torno da primazia do leitor no processo receptivo da leitura e da dimensão histórica para situar o professor-leitor nesse respectivo contexto.

Ao abordarmos o acolhimento da estética da recepção no Brasil a partir de 1980, demonstramos como a teoria foi difundida entre os meios de produções acadêmicos, influenciando a partir desse período as concepções de leitor e as práticas de ensino norteadas pelos documentos governamentais da educação, como parâmetros, diretrizes nacionais e estaduais. Assim, no contexto da educação brasileira perspectivas para as práticas de ensino de leitura literária emergiram voltadas para a formação do aluno-leitor, promovendo através da dimensão histórica e cultural da literatura bases entre o já apreendido pelo aluno nos textos literários mais simples e do alargamento para o mais exigente e complexo, ou seja, do mais próximo ao leitor para o mais distante linguística e historicamente dele.

O método recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini (1993) e sistematizado no livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* foi a base teórico-metodológica para o desenvolvimento da proposição didática. Embora o referido método tenha sido disseminado há muito tempo na educação brasileira, continua sendo referência para professores, pesquisadores e estudiosos interessados em estimular a formação do leitor na contemporaneidade, nos diversos níveis de ensino da educação básica, como também, a partir de diferentes gêneros literários, evidenciando-se a experiência estética, a fruição do texto literário e a leitura literária na escola como caminhos eficazes para a efetivação de uma prática leitora formadora.

Mais do que pontuar uma estratégia teórico-metodológica para professores de Língua Portuguesa desenvolverem suas práticas de ensino de leitura literária, buscamos demonstrar sugestões para o docente oportunizar aos alunos-leitores uma construção de sentidos e uma interação com textos literários numa sequência gradativa que não apenas atenda seus horizontes de expectativas, como também rompa e amplie-os por meio da conscientização desse processo como sujeitos-leitores atuantes.

Não menos importante que a escolha do método enquanto alternativa metodológica para a formação do leitor, concluímos que a escolha e a organização dos textos literários são também cruciais, conforme o objetivo de cada etapa do método recepcional. No caso de alunos do sexto ano do ensino fundamental (anos finais), o conto maravilhoso tradicional estimula a formação do aluno-leitor e o gosto pela leitura, uma vez que abrange conhecimentos já percorridos pelo jovem leitor. Enquanto o conto maravilhoso moderno/ contemporâneo propõe aos estudantes outras percepções, visto que não se trata de uma leitura previsível, o que consequentemente pode alterar e romper com os seus horizontes de expectativas levando-os a escolher novas leituras mais complexas, como também efetuar leituras compreensivas e críticas, questionando-as em relação ao seu próprio horizonte, o que por sua vez, pode repercutir em sua atuação na transformação do horizonte de expectativas de seus professores, de sua escola, de seus familiares e da sociedade onde está inserido.

Assim, assumir-se como guia em um processo complexo que é a leitura de um texto literário exige um professor consciente da relevância da literatura, considerando o potencial das obras selecionadas para suas práticas. Acreditamos que a obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira (2009), tem um potencial linguístico-imaginário capaz de conquistar o leitor por meio de sua plurissignificação, fomentando a fruição literária, a fusão de horizontes de expectativas e consequentemente o rompimento e a ampliação do horizonte leitor da turma. Os alunos do sexto ano do ensino fundamental, como também de outras esferas da educação básica necessitam de estímulo e, sobretudo, de constante renovação das práticas de ensino, primando-se pela criatividade e pela imaginação, vias de acesso para a formação do leitor, para o apreço pelo texto literário e para despertar o hábito de leitura. Lembrando que muitas vezes a escola pública, quando não é o único, é o principal meio de acesso e contato com livros literários para boa parte de seu alunado.

Há de se entender, portanto, que para além da proposição didática aqui sugerida é a atitude responsiva daqueles que se envolvem com o propósito de trabalhar a leitura literária que dá o real significado a ela, o que implica refletir o lugar que damos para a educação literária em nossas práticas de ensino e os propósitos formativos que desejamos desenvolver em nossos alunos.

Concluímos observando que essa proposição didática é uma dentre tantas outras que, ancoradas no método recepcional, apresentam-se viáveis para a formação do leitor literário do sexto ano do ensino fundamental, uma vez que envolve o aluno na construção de seus conhecimentos por meio de atividades motivadoras direcionadas à emancipação do sujeito,

conforme o sentido profundamente humanizador da literatura, direito adquirido quando se aprende por meio de vivências e fruição estéticas.

Por fim, é importante destacar que, em decorrência dos últimos anos atípicos de pandemia, em que a educação, não somente em nível estadual do Paraná, como no Brasil e no mundo, transita entre aulas remotas, ensino híbrido e presencial, com atividades síncronas e assíncronas, a pesquisa-ação empreendida para implementar esta proposição didática ainda será aplicada. Não somente para mensurar o alcance e os resultados das atividades e práticas de ensino e formação da leitura literária, como também para publicar e contribuir com estudos e práticas de professores, pesquisadores e estudiosos das áreas de educação, leitura e literatura.

Assim, a intenção futura é aplicar a proposição didática por meio do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, o qual, conforme previsto no plano de carreira do magistério estadual, valida e disciplina a promoção no nível de mestrado através da aplicação/adequação do trabalho desenvolvido, em uma pesquisa-ação em sala de aula na escola em que o professor leciona.

A implementação da proposição didática por meio de uma pesquisa-ação em sala de aula é uma forma de ampliar o horizonte de expectativas da prática reflexiva enquanto professora também, pois o trabalho com a literariedade em sua amplitude formadora está interligado com a mediação do professor, para que seja ultrapassado o limite de se ensinar e teorizar algo tão subjetivo e plurissignificativo como é o texto literário, fundamental no desenvolvimento humano e na construção das histórias de leituras de cada um, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2010.
- ANDRADE, M. L. O. A leitura literária no contexto da estética da recepção. **Interdisciplinar**, Ano 5, v. 10, n. especial 2010 – ISSN 1980-8879; p. 25-37. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1220>>. Acesso em: Agosto de 2020.
- AGUIAR, V. T. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann; TURCHI, Zaira Maria (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, São Paulo: ANEP, 2006, p. 34 – 42.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ANZOLIN, C. E. K. **Leitura do texto literário pelo Método Recepcional**: uma experiência no Ensino Fundamental II. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018. (Dissertação/mestrado profissional).
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. SP: Cultrix, 1977.
- BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurina**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface**(Botucatu), vol.12, n.26, Botucatu July/Sept. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014. Acesso em 24 jul. 2019.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- BRANDÃO, A.L. **Algumas reflexões fundamentais entre os PCNS e a Literatura infantojuvenil**. In: Albrad@netway.com.br. Site de pesquisa Educação, UOL.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1997.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CASSEL, E. D. F. A. **Emilio Renzi e o último leitor**: para uma tipologia dos leitores em Ricardo Piglia. Dissertação (Mestrado em Literatura e Práticas Sociais). Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, campus Darcy Ribeiro. Brasília, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/25335/1/2017_ErlaDelaneFonsecaAlmeidaCassel.pdf>. Acesso em: Março de 2021.

CEIA, Carlos. v. "Intertextualidade", by Ivete Walty, Dez 29, 2009. **E-Dicionário de Termos Literários**, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/intertextualidade/>>. Acesso em: Junho de 2021.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e sendo comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999. p. 139-164.

CUNHA, E. A. P. **Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro: Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica**. (Dissertação). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. 121p. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6562/1/elieteaparecidadepaulacunha.pdf>>. Acesso em: 05/03/21.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1983.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GIOVANI, F.; BARBOS, T. P. Panorama da pesquisa acadêmica sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no Brasil. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Universidade de Taubaté – UNITAU, Volume 20, Número 1, 1º sem 2019.

GIBELLO, A. A. de S. A infância e a educação numa perspectiva histórica: o olhar de Monteiro Lobato. **An. 5 Col. Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a infância- LEPSI IP/FE-USP**, 2004. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: Fevereiro de 2021.

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

JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção** (coordenação e tradução) Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H. R. **História da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: 2011.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola (Bilac e a literatura escolar na República Velha)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese (Doutorado), 1979.

LEONTIEV, A.N. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1983.

LIMA, L. C. Prefácio a 1º Edição: O leitor demanda (d)a literatura. In: JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção** (coordenação e tradução) Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 37-68.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 48ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MACHADO, A. M. Bom de ouvido. In: VERÍSSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 9-15.

MAGNANI, M. R. M. Prefácio à 2ª. edição. In: MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. XIII-XIX.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

MORTATTI, M. R. L. Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em Letras?. **Guavira Letras**, v. 6, p. 43-52, 2008. Disponível em: <<http://www.pgletas.ufms.br/revistaguavira/downloads/revguavira006.pdf>>. Acesso em agosto de 2020.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>>. Acesso em agosto de 2020.

OLIVEIRA, E. F. **Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras *A marca de uma lágrima* e *Mariana* de Pedro Bandeira**. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30675/1/ElianeDeFreitasOliveira_DISSERT.pdf>. Acesso em outubro de 2021.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba, Paraná: SEED, 2008.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – anos finais. Curitiba, Paraná: SEED, 2020.

PAVANI, C. F. A Dimensão Lúdica da Literatura: Ponte para a Construção de Significados. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas. Dossiê: literatura e ensino. seer.ufrgs.br/NauLiteraria ISSN 1981-4526. Porto Alegre: PPG-LET-UFRGS. Vol. 06 N. 02. jul/dez 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, São Paulo, nº 9, dez. 2006, pp. 16-29. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>> . Acesso em: Junho de 2021.

PIGLIA, R. **O último leitor**. (trad. Heloisa John) São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODARI, G. Gramática da fantasia. [Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em comunicação; v. 11).

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga**: as reinações renovadas. RJ: Agir, 1987.

SCIENZKA, J. **A verdadeira História dos Três Porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SILVA, F. T. C.; GARCIA, E. L. M. Y. G. **Tchibum e pirlimpimpim: a obra infantil lobatiana e a formação do leitor**. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2012/relatorios_pdf/ctch/LET/LET-Francisco%20Thiago%20Cam%C3%AAla%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 03/03/21.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TARACHUK, D. L. **A vez e a voz do leitor literário**: aplicação do Método Recepional no Ensino Fundamental I. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=55005&idprograma=40001016080P7&anobase=2018&idtc=29>>. Acesso em: Fevereiro de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WARNER, M. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

YUNES, E. **Presença de Lobato**. Rio de Janeiro: Divulgação e pesquisa, 1982.

YUNES, E. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção. In: BONICI, T. & ZOLIN, L. O. (Orgs.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2003, p. 135-145.

ZILBERMAN, R. A estética da recepção e o acolhimento brasileiro. Moara – **Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras**. UFPA, Belém, n.12, p.7-17, jul./dez. 1999. Disponível em:<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3102/3546>>. Acesso em setembro de 2020.

ZILBERMAN, R. (Org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil e o leitor. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global; 2003.

APÊNDICE A

Tabela 1-Metapesquisa						
	Nome	TÍTULO	Ano	Mestrado ou Doutorado	Universidade	Área/Nível
1	SOUZA, SHEILA FERREIRA LEITE DE	A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA DE CORDEL EM SALA DE AULA	29/01/2016	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA	Mestrado Profissional em letras
2	GAVIAO, RENATA PIRES	A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA NARRATIVA COM O MÉTODO RECEPCIONAL'	21/11/2016	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)	Mestrado Profissional em letras
3	ARAÚJO, TAMIRESMARQUES	LEITURA DE CONTOS DE MACHADO DE ASSIS SOB A PERSPECTIVA DO MÉTODO RECEPCIONAL E DA SEQUÊNCIA BÁSICA	26/03/2018	Mestrado Profissional em LETRAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Mestrado Profissional em letras
4	MARANGONI, MARLI CRISTINA TASCA.	BRINCADÊNCIAS COM A POESIA INFANTIL: UM QUINTAL PARA O LETRAMENTO POÉTICO'	09/03/2015	Doutorado	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Porto Alegre	Doutorado em letras
5	MANOS SO, PAMELA ZIBE.	CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RECEPCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ALUNOS-AUTORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I'	11/08/2017	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino
6	SOUZA, ELIZABETH DIAS DE.	LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ENVOLVENDO O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	05/08/2015	Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Mestrado Profissional em letras

7	LEITE, ROSANA FERNANDES.	LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	14/08/2015	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL,	Mestrado Profissional em letras
8	CUNHA, SILVIANE CABRAL DA	A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO SEU MEDIADOR : EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS'	28/08/2015	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Mestrado Profissional em letras
9	MALAUÍAS, FLAVIA MARTINS.	O MÉTODO RECEPTACIONAL NO ENSINO DE LITERATURA: LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR.'	13/08/2015	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL,	Mestrado Profissional em letras
10	ALBUQUERQUE, ANA PAULA MOREIRA DE	LEITURA RECEPTACIONAL DO TEXTO LITERÁRIO EM WEBQUEST: POSSIBILIDADE DE CONCRETIZAÇÃO DE SENTIDOS	28/07/2015	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Mestrado Profissional em letras
11	ANZOLINI, CARLOS EDUARDO KREBS.	LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PELO MÉTODO RECEPTACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II'	29/03/2018	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA,	Mestrado Profissional em letras
12	SILVA, ANARAQUEL SEVERIANO.	ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (PNLD 2016)	27/07/2016	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Mestrado em educação
13	SANTOS, DALIANE DO NASCIMENTO DOS	EDUCAÇÃO E LITERATURA: A RELAÇÃO TEXTO-VIDA NA SALA DE AULA.'	28/07/2016	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE,	Mestrado em educação
14	CRUZ, ADRIANA SANTANA DA	A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA	09/03/2017	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA,	Mestrado em educação

		RECEPÇÃO				
15	WANDE RLEY, MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA.	LITERATURA NA UNIVERSIDADE: PARA QUÊ?	04/02 /2015	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA,	Doutorado em educação
16	SILVA, ANANILIA MEIRESTEVA O DA.	TECENDO LEITORES E LEITURAS: A BOTIJA EM SALA DE AULA'	30/09 /2014	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE,	Mestrado em linguagem e ensino
17	MELLO, IVANIO FABIO SILVA DE	A EXPERIENCIA ESTETICA NA LEITURA DO FANTASTICO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORUM DE BLOG	27/07 /2015	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Mestrado Profissional em letras
18	REIS, WELLINGTON VALENTE DOS	RITOS DE PASSAGEM: A RECEPÇÃO DA OBRA DE MARIA LÚCIA MEDEIROS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	01/11 /2016	Mestrado	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, Belém	Mestrado em comunicação, linguagens e cultura
19	LIMA, CLEIDIANE BRAGA.	ENSINO DE LITERATURA: ANÁLISE DA OBRA O CORTIÇO SOB A PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO APLICADA AOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL'	16/12 /2016	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Mestrado Profissional em letras
20	BOTELHO, DENILMA DINIZ.	POESIA, PERFORMANCE E RECEPÇÃO: UM JOGO DE RECUSA E SEDUÇÃO ENTRE TEXTO E LEITOR'	28/07 /2017	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande	Mestrado em linguagem e ensino
21	PEREIRA, MARCOS DOUGL	VAMPIROS NO BRASIL: A RECEPÇÃO DE UM VAMPIRO APAIXONADO NA	22/01 /2014	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ,	Mestrado em letras

	AS.	CORTE DE D. JOÃO (2009), DE IVAN JAF (1957) POR LEITORES DE CREPÚSCULO (2005), DE STEPHENIE MEYER (1973-)				
22	MEDEIROS, NOARA QUEIROZ DE	DOIS IRMÃOS: VIVÊNCIAS DO ROMANCE EM SALA DE AULA	27/07/2017	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE,	Mestrado em linguagem e ensino
23	LIMA, JOSE WESLEY BARBOSA DE	QUE POESIA É ESSA: A RECEPÇÃO DE POEMAS DE PAULO LEMINSK POR ESTUDANTES DE LETRAS	27/03/2014	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande	Mestrado em linguagem e ensino
24	SOARES, ROSIDELMA PEREIRA FRAGA.	RECEPÇÃO E CONVERGÊNCIA NA OBRA DE MANOEL DE BARROS: POESIA, ILUSTRAÇÃO E PARATEXTUALIDADE'	28/04/2014	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia	Doutorado em letras e linguística
25	SOUZA, ROSILDA DA SILVA	QUILOMBO LITERÁRIO: UM OLHAR SOBRE A RECEPÇÃO DE CONTOS DOS CADERNOS NEGROS POR ESTUDANTES QUILOMBOLAS.	31/03/2014	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador	Mestrado em estudo de linguagens
26	ALMEIDA, ALINE BARBOSA DE.	O ROMANCE VIDAS SECAS EM SALA DE AULA: DA LEITURA À APROPRIAÇÃO DO TEXTO PELA PERFORMANCE'	31/07/2015	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande	Mestrado em linguagem e ensino
27	MACEDO, FRANCY IZABELLY OLIVEIRA	A RECEPÇÃO DA POESIA DE AUTORIA FEMININA POR MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE'	22/07/2016	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande	Mestrado em linguagem e ensino
28	ARANHA, BARBARA MOURA	PRIMEIRAS LEITURAS COM PRIMEIRAS ESTÓRIAS: A PARTICIPAÇÃO DO LEITOR NA	28/03/2014	Mestrado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo	Mestrado em letras

	O.	CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO LITERÁRIO'			Horizonte	
29	GRILO, DAYAN E DA SILVA	EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PELA POESIA DE MANUEL DE BARROS'	31/07/2017	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Mestrado em educação
30	LOBATO, MARCIA DANIEL E DOS SANTOS	TEXTO E PRETEXTO: TESSITURAS SENSÍVEIS DE FRUIÇÃO DAS POÉTICAS AMAZÔNICAS.	15/06/2018	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém	Mestrado em educação
31	OLIVEIRA, JEAN MARCOS TORRES DE.	PLURALIDADE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM 'O RECADO O MORRO'	03/02/2017	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém	Mestrado em letras: lingüística e teoria literária
32	GOMES, IANE PORTELA.	LEITURA DE POESIA: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO TEXTO/LEITOR NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL'	26/10/2016	Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ FUESPI	Mestrado Profissional em letras
33	BATISTA, MARIVALDOMENA	A POESIA DE ALICE RUIZ: ENTRE A PRÁTICA DE LEITURA E A RECEPÇÃO'	26/07/2016	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE,	Mestrado em linguagem e ensino
34	FARIAS, MARIA NUNES RIBEIRO DE	DA MARGEM PARA O CENTRO DA AULA: LEITURAS E DISCUSSÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM CONTOS DE MARIA VALÉRIA REZENDE'	29/09/2014	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE,	Mestrado em linguagem e ensino
35	ROCHA, ALESSANDRA DO CARMO	A CONTRIBUIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE'	26/08/2015	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Natal	Mestrado Profissional em letras
36	FERREIRA, ANGELA MODESTO GUEDES	DE FATO E DE FICÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DE CRÔNICAS NA ESCOLA'	25/11/2016	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)	Mestrado Profissional em letras
37	MEIRELES, JOAO	O PEQUENO PRÍNCIPE COMO OBRA DA	16/02/2017	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO	Mestrado em letras

	RICARDO DA SILVA.	RESISTÊNCIA: ANÁLISE DO ROMANCE DE SAINT-ÉXUPÉRY À LUZ DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO			SANTO, Vitória	
38	INOCENTI, REGINALDO	LITERATURA, LEITOR E MASS MEDIA: UM ESTUDO SOBRE A RECEPÇÃO DE A METAMORFOSE, DE FRANZ KAFKA'	16/01/2015	Mestrado	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/SJR. PRETO	Mestrado em letras
39	CAMPOS, CECILIA LAURITZEN JACOME.	A RECEPÇÃO ACIDENTAL: VIAS DE LEITURA DO TEATRO PERFORMATIVO URBANO	05/03/2018	Doutorado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis	Doutorado em teatro
40	VIEIRA, JULIO CESAR.	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E METALINGUAGEM: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA	26/11/2018	Doutorado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte	Doutorado em letras
41	MAGALHAES, CLEUMA DE CARVALHO.	DIÁLOGOS COM A OBRA DE FLORBELA ESPANCA: A RECEPÇÃO PRODUTIVA'	11/06/2018	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande	Doutorado em letras
42	NETA, LAURA TORRES DE ALENCAR.	A RECEPÇÃO DE EL REINO DE ESTE MUNDO, DE ALEJO CARPENTIER, NOS SÉCULOS XX E XXI'	07/08/2018	Mestrado	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	Mestrado em letras
43	LEIDENS, ALEXANDRE.	INTERSECÇÕES ENTRE A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O ROMANCE POLICIAL BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: A ELEGIA DO MENOR PELA RECEPÇÃO ESTÉTICA	22/02/2019	Mestrado	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	Mestrado em letras
44	COSTA, LUCIANA RAIMUNDA DE LANA.	LETRAMENTO LITERÁRIO: A IDENTIDADE DO SER – AUTOR'	26/03/2019	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	Mestrado Profissional em letras

45	BARBO SA, DIANA CARLA DE SOUZA	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO HISTÓRICA DA CIVILIZAÇÃO BURGUESA: DO LIBERALISMO AO NEOLIBERALISMO	28/06/2019	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória	Doutorado em letras
46	SANTOS, JULIANE DA SILVA MESSIAS.	A RECEPÇÃO DE POEMAS DE SÉRGIO CAPPARELLI EM SALA DE AULA: UMA VIVÊNCIA COM ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	29/07/2019	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande	Mestrado em linguagem e ensino
47	LIMA, MAURO ANDRE MOURA DE	A MEMÓRIA COMO EFEITO ESTÉTICO NOS CONTOS DE ALDYR GARCIA SCHLEE	06/12/2019	Doutorado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande	Doutorado em letras
48	ARGUEJOS, ALESSANDRA OLIVEIRA	LITERATURA "EM SÉRIE": UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO E ESTUDO DO GÊNERO NARRATIVO A PARTIR DAS SÉRIES DE TV E DAS FANFICS	12/02/2019	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Mestrado Profissional em letras
49	SALES, ESTER VALQUIRIA PEREIRA FURTADO	A RECEPÇÃO DE NARRATIVAS LONGAS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I'	22/01/2019	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ASSIS)	Mestrado em letras
50	MILANI, PAULA RENATA	FANFICTIONS DE HARRY POTTER: ADAPTAÇÕES DE FÃS E SUA RECEPÇÃO'	30/09/2019	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Mestrado em letras

APÊNDICE B

Tabela 2 - Metapesquisa		
Tema (Questão)	Aporte Teórico	Metodologia
1. O presente estudo aborda a importância da literatura de cordel no processo de formação de leitores no espaço escolar e sua eficácia no incentivo à leitura literária. Percebendo a necessidade de se trabalhar literatura no Ensino Fundamental, na perspectiva de Kefalás (2012), o qual sugere que, no estudo da literatura, o aluno tenha um contato efetivo com o texto literário,	Kleiman (1995; 1999; 2005 e 2006), Soares (1998 e 2014), Rojo (2009) Jauss, (1994), Zilberman (1989), e Aguiar e Bordini (1993).	Não especifica, mas descreve: investigação e proposição didática.
2. O trabalho objetiva discutir o espaço e a recepção da literatura no ensino fundamental, através da aplicação do método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) em atividades desenvolvidas para uma turma de 7º ano de uma escola pública do Estado de São Paulo. O foco das leituras propostas está na leitura e recepção da obra Por parte de pai, de Bartolomeu Campos de Queirós, utilizada na etapa de ruptura dos horizontes de expectativa.	Jauss (1994) e Iser (1996),	Metodologia de cunho qualitativo interpretativo da pesquisa narrativa
3. Este trabalho consiste em uma pesquisa-ação que objetiva discutir e analisar as contribuições pedagógicas e didáticas da utilização do Método Recepcional e da Sequência Básica para o trato com a leitura de contos de Machado de Assis em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal. Tais métodos vêm corroborando a ideia de que a leitura literária na escola é um dos caminhos mais eficazes para a efetivação de uma prática leitora eficiente e formativa, capaz de desenvolver o senso crítico, a formação individual do aluno leitor e o gosto pela leitura.	Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2006), Candido (1993), Zilberman (1991), Pereira (2008), Lajolo (2006), Geraldi (1997), entre outros.	Pesquisa-ação
4. Esta tese investiga como a criança aciona e reconstrói o poético presente em obras selecionadas pelo PNBE 2010, problematizando a constituição do sujeito letrado em poesia, a partir de mediação docente intencional. O problema posto justifica-se pela crescente valorização da leitura, que tem colocado a formação de leitores como desafio para o âmbito educacional e impulsionado a realização de políticas públicas preocupadas com o ato de ler, dentre as quais se destaca o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).	Candido (1995) Larrosa (2002 e 2003) Zilberman (2003) Paiva (2008) Iser (1996) Bordini e Aguiar (1988) Paz (1982) Huizinga (1999)	Pesquisa assume enfoque qualitativo na pesquisa bibliográfica e experimental.
5. O objetivo desta pesquisa é reafirmar o papel da escola na formação de leitores literários no ensino fundamental I e também proporcionar a atividade da escrita literária a partir de uma metodologia específica de ensino de literatura. A pesquisa descreve o trabalho realizado nas aulas de Literatura e analisa as possíveis contribuições do Método Recepcional para o ensino de	Não especifica	A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi a abordagem qualitativa de pesquisa, em especial, a etnografia escolar.

literatura no ensino fundamental I.		
6. Este trabalho propõe a análise das representações dos direitos de crianças e adolescentes na tentativa de desenvolver atividades do gosto literário. Esse recorte é relevante, porquanto possibilita a discussão de realidades sociais diferentes para o leitor em formação. Com esse intuito, pretende-se que crianças e adolescentes ampliem seu horizonte de expectativas concernente aos seus direitos, questionando ainda situações de maus-tratos, exploração do trabalho infantil, abuso sexual entre outras violações, além de perceber as tensões sociais representadas nos textos literários. Nessa abordagem é pertinente, pois, a escola ser um espaço onde a proteção de crianças e jovens bem como a divulgação de seus direitos sejam perseguidas.	Bordini e Aguiar (1988); Cosson (2011), Cândido (2011), Dória (2008), Viegas (2012), Werneck (2010), Eco (2004), Leffa (1996), Magnani (2001), Silva (2009), Lajolo e Zilberman (2007) entre outros; Vicente Faleiros e Eva Faleiros (2007), Philippe Ariès (2014), Mary Del Priori (2012) Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).	Não especifica (Pesquisa-ação)
7. O trabalho promove práticas de leitura com alternativas metodológicas incentivando alunos da 7ª série do Ensino Fundamental. Daremos ênfase ao método recepcional como uma possibilidade da formação de leitor na perspectiva do letramento literário.	Marcuschi (2008), Bordini; Aguiar (1989), Cosson (2012), Zilberman (2004)	Não caracteriza Subentende-se : Pesquisa-ação
8. Refletir sobre a importância da leitura literária na escola durante o Ensino Fundamental, especialmente nas séries finais e do papel do professor como mediador para promovê-la. Pela análise do que se afirma em documentos oficiais – como a LDB, os PCNs e as DCEs – e em textos de referência da Estética da Recepção, da Teoria do Efeito e de teóricos franceses contemporâneos, são expostas – sem a pretensão de esgotar o tema – algumas das características da leitura e da leitura literária, as funções das mesmas para o ser humano e suas contribuições tanto para a educação inter e transdisciplinar quanto para a formação cidadã.	Isabel Solé Rildo Cosson e Bordini; Aguiar	Proposta de um curso de formação e atualização docente no formato de oficinas pedagógicas.
9. Nosso estudo focaliza a necessidade de ampliação do contato de leitores em formação com textos literários em sala de aula. Consideramos a progressiva diminuição do contato do leitor em formação com o texto literário e as dificuldades que a escola vem enfrentando na apresentação do texto literário a leitores em formação. Nosso principal objetivo no estudo foi promover o letramento literário e incentivar o hábito da leitura literária com a aplicação de uma proposta metodológica específica para o trabalho com o literário em sala de aula.	Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988).	Não caracteriza Subentende-se: Pesquisa-ação
10. O não reconhecimento da identidade plurissignificativa da leitura do texto literário pelos alunos bem como a preocupação com possibilidades de didáticas para a exploração dessa leitura instiga-nos a pesquisar alternativas de mediação que ajudem a efetivar a recepção de textos literários no último ano do ensino fundamental. Partindo dessa realidade, objetiva-se avaliar, a partir da leitura recepcional de um	(JAUSS, 2011; ZILBERMAN, 1989), (JOUVE, 2012) e (MARTINS, 2003, 2006); (ABAR; BARBOSA, 2008) Lévy (1999).	Pesquisa qualitativa, pesquisa-ação.

conto literário por alunos do 9º ano do ensino fundamental, se há ampliação do horizonte de expectativa inicial da leitura mediada por uma WebQuest (doravante WQ).		
11. O presente estudo focaliza o trabalho de formação de leitores no Ensino Fundamental II a partir da adoção da proposta metodológica chamada Método Recepcional encontrada na obra <i>Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas</i> (1993) de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini. O método, composto por cinco etapas, organiza-se através de uma sequência progressiva de textos literários os quais promovem momentos de fruição estética e reflexão das experiências em leitura.	(THIOLLENT, 2011 [1985]; ANDRÉ, 2010; TRIPP, 2005). (ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013)	Pesquisa-ação Método recepcional
12. A dissertação aborda a temática “formação do leitor literário no contexto escolar”. Elege como objeto de estudo a escolarização do texto literário no livro didático, com o objetivo de descrever aspectos da escolarização do texto literário no livro didático de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016) para o 1º ano do Ensino Fundamental, adotadas para o triênio de 2016/2017/2018. Especificamente, objetivamos: a) identificar a incidência de textos literários; b) identificar os gêneros e autores mais contemplados; c) descrever os objetivos e as estratégias de leitura que fundamentam as atividades com textos literários.	(BARDIN, 2011) Compagnon (2003), Culler (1999), Colomer (2003), Cascudo (1984) e Manila (2006). Soares (2001) e Batista (2009). Graves e Graves (1995), Iser (1999) Solé (1998).	A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo descritiva
13. O estudo investiga o impacto da relação texto-vida na atividade de leitura de literatura em aprendizes do ensino fundamental em situação de mediação pedagógica. Os aprendizes são alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN-Brasil. Dentre as atividades propostas na pós-leitura recorremos a atividade de discussão e blog de leitura. Na análise dos dados, nos respaldamos nos estudos da teoria da estética da recepção (JAUSS, 1994, 2013; ISER, 1999; 2013); leitura e literatura (JOUVE, 29Q2; SMITH, 1989; PETIT, 2009; AMARILHA, 2013; COELHO, 2000) e imaginação, ficção e realidade (HELD, 1980; SARTRE, 1996; VIGOTSKI, 2014; ECO, 1994)	(GRAVES; GRAVES, 1995). (JAUSS, 1994, 2013; ISER, 1999; 2013); (JOUVE, 29Q2; SMITH, 1989; PETIT, 2009; AMARILHA, 2013; COELHO, 2000) (HELD, 1980; SARTRE, 1996; VIGOTSKI, 2014; ECO, 1994).	A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, envolvendo protocolos da pesquisa exploratória e de intervenção
14. Mobilizada pelo objetivo de compreender como os estudantes recebem a literatura proposta pela escola e o consequente sentido que atribuem à instituição nesse quesito, definiu-se como sujeitos deste estudo seis concluintes da educação básica que já possuíam certa aproximação com a leitura literária. Todas as colaboradoras são oriundas do campo e estão matriculadas no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, situado na sede do município de Iará-Ba. Nesse sentido o corpus desta investigação privilegia a trajetória de leitura dos sujeitos, cujas raízes estão fincadas nas primeiras escutas fruidoras, portanto na tradição oral e o encontro entre essa	Não especifica	Entrevistas semi-estruturadas [...]

trajetória e a instituição escolar. Foi possível perceber que o gosto dessas jovens leitoras não dialoga com as práticas escolares, visto que transitam entre a autoajuda, os bestsellers ou as fanfics se contrapondo à literatura canonizada característica dos programas escolares. Os dados levantados, primeiro na sessão de grupo focal depois nas entrevistas semi-estruturadas, são analisados qualitativamente à luz dos postulados da Teoria da Estética da Recepção em diálogo com outros teóricos e estudiosos desta temática.		
15. O processo de constituição do leitor literário visto sob os pressupostos da experiência estética de leitura constitui o objeto de estudo da pesquisa ora textualizada. A relevância e o interesse científico estão voltados para a compreensão dos processos de formação literária e a relevância do ensino da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras em instituições de Ensino Superior de dois países: Brasil e Portugal. O quadro que representa os sujeitos da pesquisa é composto por sete professores brasileiros e cinco professores portugueses.	Vincent Jouve; W. Iser e Hans R. Jaus,	Trata-se de um estudo de caráter qualitativo-interpretativo, tendo a entrevista semiestruturada e o questionário aberto
16. No entanto, o foco desta pesquisa resume-se ao sujeito e ao objeto que são centrais neste processo, o leitor e o texto. Assim, esta pesquisa objetivou refletir acerca da recepção do romance A Botija (2003) de Clotilde Tavares, pelo público leitor de turmas da Educação de Jovens e Adultos a partir da realização da Oficina de Leitura “Conto estas histórias como me contaram. Quer ouvir?: leituras do popular” e apontar alguns textos com os quais a obra dialoga, ventilando outras possibilidades de leitura a partir do processo intertextual estabelecido. Durante a vivência com o gênero romance, ainda pouco presente no ambiente escolar, percebemos como este, aliado a estratégias mediadoras de leitura poderia contribuir com a formação leitora dos discentes e possibilitar uma experiência de leitura significativa.	Jauss (1979; 1994), Iser (1979; 1996) e Borba (2007); Compagnon (2001), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Eco (1986), Jouve (2002; 2013) e Rouxel (2013), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais (1999a; 1999b); Colomer (2007), Todorov (2009), Cosson (2011) e Petit (2008); Bakhtin (2003), Kristeva (1984) e Marinheiro (1977).	Não caracteriza Subentende-se que se trata de pesquisa-ação
17 - Apesar da existência de experiências positivas, limitações no uso do texto literário nos anos finais do ensino fundamental ainda são evidentes, tendo em vista que frequentemente a leitura está associada à condição de obrigatoriedade e/ou à construção de um sentido único para o texto. Há, portanto, uma necessidade de maior investimento na ampliação do horizonte de expectativa do leitor literário em suas experiências estéticas. Assim, esta pesquisa objetivou analisar os processos de construção de sentidos do texto pelo leitor na leitura do fantástico, tomando como base os estudos sobre literatura fantástica de Todorov (1992) e Ceserani (2006) e a Teoria da Recepção de Jauss (1979).	Lévy (1999), Smyser (1993, apud BARBOSA; SERRANO), Kenski (2007) Thiollent (1986), Xavier (2010), Motta-Roth; Hendges, (2010) e Bogdan; Biklen (1994).	Metodologia de caráter qualitativo.
18- A presente pesquisa partiu da necessidade de romper duas barreiras muito fortes na área dos estudos literários. A primeira refere-se ao leitor, que desde o surgimento da crítica literária sempre	Jauss (1994), Iser (1996), Costa Lima (2011) e Zilberman (1989), Cosson (2014) e dos Grupos Focais de	Investigação teve caráter predominantemente qualitativo seguindo um delineamento

foi deixado de lado, e que, felizmente, começaram a ser recuperado pelos estudos da Estética da Recepção. O segundo entrave diz respeito ao desconhecimento e em alguns momentos o desprestígio da literatura de expressão amazônica, tanto a nível regional quanto a nível nacional, e a certeza da necessidade de valorização e da qualidade estética dessa produção feita de grandes autores e grandes obras. A pesquisa teve por objetivo analisar a recepção dos contos <i>Corpo Inteiro</i> e <i>Quarto de Hora</i>, de Maria Lúcia Medeiros, pelos alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Pará, para verificar os pontos de recepção crítica destes alunos, observando se eles conseguiriam relacionar os ritos de passagem presentes nos contos, com o que eles vivenciam; percebendo as habilidades intrínsecas, os conhecimentos de mundo, o efeito estético e as expectativas dos sujeitos/leitores; além de fazer uma breve comparação com a recepção feita em uma escola particular.	Godim (2013).	metodológico descritivo sendo necessário utilizar o estudo de caso como método de pesquisa devido à natureza da investigação que buscava compreender a recepção literária. A coleta dos dados se deu por meio de questionários semiestruturados, observações, grupo de discussão, pesquisa documental e bibliográfica
19- Quando pensamos na experiência da leitura, a obra literária seria o artefato que é oferecido à consciência de um leitor, o texto literário não deve ser uma realidade independente dessa consciência, que sente e percebe os significados de uma forma particular, contínua, livre de amarras impostas por delimitações alheias. A obra literária precisa de seu leitor para percorrer diferentes épocas e contextos e existir, de fato. Fazer o autor perder a unidade detentora de sentidos e possibilitar ao texto a liberdade necessária para desprender-se dos preceitos estruturalistas e formalistas que - por atribuírem exclusivamente à própria textualidade a responsabilidade interpretativa de uma obra, não privilegiaram o leitor nessa relação - é o pressuposto levantado pela Estética da Recepção, corrente contemporânea da teoria da literatura, escolhida para nortear esta proposta de intervenção. A proposta desta dissertação é centrada em utilizar a Estética da Recepção, aplicada através de uma sequência didática idealizada por Cosson (2009) junto a uma turma do 9º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Fortaleza, Ceará.	Barthes (1968), Eagleton (1989), Jauss (1994), Iser (1999), Zilberman (1989), Cândido (2000), Cosson (2009), Oliveira (2009), Zappone (2009), dentre outros.	Trata-se de uma pesquisa-ação
20. Para que se estabeleça o contato direto com o texto literário, e para que a leitura se torne mais atraente para adolescentes e jovens, acredita-se que o uso da voz, do corpo e da performance são instrumentos contributivos para despertar o interesse pela leitura paralela à apropriação dos elementos estéticos figurantes no texto, os quais o tornam um mecanismo aberto a surpresas, encantamentos e revelações. Neste trabalho investigamos a recepção da leitura vocalizada, junto a um grupo de alunos do 2º ano do ensino médio e analisamos o modo como se efetivou a experimentação com os poemas “A arte de	Paul Zumthor (2007), da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1979) e do Efeito Estético de Wolfgang Iser (1979), entre outros, autores	Não caracteriza Subentende-se que se trata de pesquisa-ação

amar”, de Manuel Bandeira (1970), “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011) e “Serra da Barriga”, de Jorge de Lima (1929).		
21.- Esta dissertação relata resultados de uma pesquisa que se propôs a descrever e analisar a recepção de Um vampiro apaixonado na corte de D. João (2009), de Ivan Jaf, por leitores pertencentes à faixa etária compreendida entre 13 e 16 anos de idade que realizaram a leitura de Crepúsculo (2005), de Stephenie Meyer, residentes no município de Cascavel (PR). Realizada entre os meses de agosto e setembro do ano de 2011, esta pesquisa buscou a verificação da possível continuação do fenômeno de leitura mundial, provocado pela leitura da literatura de vampiro, no público juvenil, após a leitura do livro do autor brasileiro, que aproveita a mesma temática da autora americana, construindo na série Memórias de sangue um livro com situação semelhante a Crepúsculo (2005): um ser sobrenatural que se apaixona por uma humana. As ações contemplaram a aplicação de questionários entre os jovens, sem influências mediadoras por parte do pesquisador e sem ligação com o ambiente escolar. A dissertação esteve fundamentada na teoria da Estética da Recepção e foi complementada pela Sociologia da Leitura, sob a premissa da relação dialógica que se institui entre literatura e leitor.	Não caracteriza	Não caracteriza
22. - Esta pesquisa discute, a partir da leitura da obra Dois Irmãos (2000), do escritor contemporâneo amazonense Milton Hatoum como é possível trabalhar o romance na íntegra considerando a recepção diante dos temas presentes na obra, as dificuldades apresentadas no processo de leitura e a vivência com uma experiência estética em sala de aula. Nosso experimento consta de três capítulos: no primeiro buscamos enfatizar a importância da leitura literária para o desenvolvimento afetivo e efetivo do ser humano, a significância do horizonte de expectativas para se estabelecer uma boa leitura; o segundo capítulo é dedicado ao estudo de alguns temas como o ciúme, a rivalidade, o incesto, a condição sócio-econômica, o exílio e a mulher no romance Dois Irmãos; no terceiro e último capítulo apresentamos as vivências do romance em sala de aula.	Jouve (2002), Jauss (1978), Zilberman (1998) Compagnon (2001), Bosi (2007), Freud (1989/1996), Hall (2003) além de outros estudiosos. Utilizamos o Diário de leituras sob a perspectiva de Machado (2007)	Pesquisa experimental
23. A presente pesquisa surgiu do interesse de refletir acerca de uma experiência de recepção de poesia, por alunos recém ingressos no curso de Letras, tendo como foco principal os poemas metalingüísticos de Paulo Leminski (2013). Como colaboradores, a pesquisa contou com a turma de Teoria do Texto Poético 2012.2 de uma universidade pública de Campina Grande - PB	Moisés (2012) e Bosi (2000), (JAUSS, 1994 e 2001a e 2001b; ISER 1979 e 2001). Andrade (2010), Bosi (2006) e Bastos (2012), (MARQUES, 2001; DICK, 2004) (JAKOBSON 1971; CHALHUB 2005). Compagnon (2001), Goldstein (2008) entre outros	Não caracteriza
24. - Esta tese de doutoramento proporciona um exame de recepção de poesia, ilustração e	Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1979), SandersPeirce (2010)	Investigativo

paratextualidade. À luz da estética de recepção, instituída pelos teóricos Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1979), da Semiótica, de Charles Sanders Peirce (2010) e da Semiótica de Umberto Eco (1971-2007), procurou-se averiguar a recepção da poesia lírica de Manoel de Barros, a recepção do poeta quanto à pintura de Joan Miró (1924) e Paul Klee (1922), a recepção de sua lírica pelos ilustradores Ana Raquel Máximo, Martha Barros, Ziraldo Alves Pinto, a recepção de poesia pelos prefaciadores, a convergência entre poesia e desenho, bem como a interdependência na recepção do poeta a partir de epígrafes, títulos, pretextos, posfácios e outros paratextos que complementam a obra de Manoel de Barros de Poemas concebidos sem pecado (1937) a Escritos em verbal de ave (2011)	e Eco (1971-2007),	
25.- Esta dissertação se propõe a refletir sobre a recepção de contos dos Cadernos Negros por estudantes do 1º ano do Ensino Médio da comunidade quilombola de Tijuacu, localizada no município de Senhor do Bonfim – Bahia. Com esse intuito, investiga-se o processo de construção identitária na comunidade em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, bem como a identidade proposta pelos Cadernos Negros. Em seguida, analisam-se os dados obtidos em oficinas pedagógicas de leitura e produção textual.	Dentre as teorias que fundamentam esta pesquisa, destacam-se as teorizações sobre identidade desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais e a Estética da Recepção, por tratar da relação dialógica que se institui entre literatura e leitor. (não especifica autores)	Pesquisa-ação (não especifica autores)
26. Este trabalho apresenta uma proposta de leitura literária atrelada à performance, bem como seu incentivo no âmbito escolar, através da obra Vidas secas de Graciliano Ramos. A pesquisa teve por objetivo investigar a formação do leitor literário a partir de conceitos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, do Efeito Estético de Wolfgang Iser e da noção de performance de Paul Zumthor	Jauss (1994), Iser (1979) e Eco (2012) no que diz respeito a recepção do leitor nas tramas textuais; Chartier (2002), Kleiman (2002), Larrosa (2007) e Langlade (2013) para tratarmos do leitor no ensino; Candido (2006), Brunacci (2008); Carpeaux (1987), Bosi (1992) sobre a ideia de romance, bem como suas funções e a análise crítica da obra Vidas secas; Zumthor (2007) e Kefalás (2012) a respeito da performance.	Para tanto o trabalho se constitui como pesquisa-ação, realizada através de uma oficina intitulada —Vidas secas e seus horizontes—. Os leitores eram alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de rede pública de ensino situada na cidade de Igaci-AL.
27 - Neste trabalho, refletimos sobre uma experiência de leitura do livro O Cristal dos Verões (2007), de Sérgio de Castro Pinto, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Massaranduba (PB) em 2014. O propósito dessa experiência foi verificar como se daria a recepção de poemas cuja temática fosse voltada para o homem e seus dilemas. No que concerne à coleta de dados, utilizamos: diário de campo, gravações das aulas em áudio, registro por meio de fotos, questionários e a página criada no facebook.	Barbosa Filho (1989), (2008), Brito (1995), Lima (1968) e Paz (1982). Quanto aos Bordini e Aguiar (1988), Colomer (2007), Cosson (2006), (2014), Jauss (1994) Jouve (2002), Iser (1996), Guimarães (2012), Pinheiro (2007), Rezende (2013) e Zilberman (1989).	Pesquisa-ação
28 - Partindo do pressuposto de que há grande dificuldade e resistência, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, no trabalho com a leitura, principalmente com a leitura do texto	Teóricos da recepção foram os selecionados para estudo com destaque em Iser.	Pesquisa-ação (embora não especifique).

literário, e que, como consequência de tais obstáculos, o contato com obras de reconhecidos autores da literatura brasileira, ainda no ensino básico, tem se tornado escasso, o objetivo desta pesquisa é propor/ensaiar um trabalho em sala de aula com quatro contos do livro Primeiras Estórias, de João Guimarães Rosa, – a saber: “As margens da alegria”, “A menina de lá”, “A partida do audaz navegante”, “Os cimos”–, que terá como principal metodologia a condução feita pelo professor por meio do “ler com”, da leitura conjunta com os alunos. Desse modo, podendo verificar como se efetiva o processo de construção de sentidos por parte do leitor		
29. Trabalho de dissertação concernente à temática sobre a importância da poesia na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta como objeto de estudo a recepção estética das crianças à poesia do livro “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”. Temos como objetivo geral investigar a recepção estética das crianças a leitura das poesias de Manoel de Barros. Especificamente, buscamos entender os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas lidas; identificar os sentidos: semânticos, emocionais e sensoriais, que as crianças atribuem às poesias do autor, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estudar a compreensão das narrativas poéticas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto.	Não especifica	Metodologicamente, a pesquisa é de natureza descritiva, analítica e qualitativa,
30. O estudo Texto e Pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas funda seus pilares na experiência estética de fruição literária das poéticas amazônicas pela Educação Sensível com aporte literário metodológico do livro Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da leitura feita por autores amazônicos.	Não especifica, mas descreve: “Para tanto, a Estética da Recepção como teoria metodológica,...”	Não especifica, mas subentende-se pesquisa-ação
31. Não é sem motivo que tomamos “O recado do morro” como um texto plural, em que é possível captar diversas formas de arte que, juntas, formam a totalidade de um texto amplamente poético, que, ainda, problematiza a questão do papel da arte e da literatura, ao desvelar, por intermédio de um recado que se torna canção compreendido pelo enxadeiro como um alerta, uma relação entre experiência estética e a vida.	Hans Robert Jauss (1921-1997) Ana Maria Machado (1991), Marli Fantini (2008), Erich Soares (2014), entre outros	Não especifica,
32. O presente trabalho tem como tema a “Leitura de Poesia: uma proposta de interação texto/leitor no 9º ano do Ensino Fundamental” com as seguintes questões norteadoras: os alunos leem poesia no cotidiano? Que ideia eles têm sobre esse gênero? Como ocorre a recepção do texto poético em sala de aula? Como o aluno pode interagir com a poesia para que tenham	Solé (1998); Gebara (2012) Moisés (2012); Colomer (2007); Cosson (2014); Candido (2011); Iser (1979; 1996; 1999); Jauss (1983; 1979, 1994); Sorrenti (2009); Paz (2012); Zilberman (2009); Bordini e Aguiar (1993)	Não especifica, mas subentende-se pesquisa-ação

identificação, entendimento, e por fim, o gosto pela leitura? Quais dificuldades os discentes encontram no ato da leitura e de interação texto/leitor? Defende-se as hipóteses de que o aluno deve ser estimulado para tornar-se leitor de textos literários; o processo recepcional do texto poético em sala de aula ocorre sem a devida interação texto/leitor;	dentre outros.	
33. A pesquisa visa analisar a recepção da poesia de Alice Ruiz em uma turma do 1º ano do ensino médio. A experiência foi realizada em uma escola da rede pública da cidade de Maceió-AL, com a colaboração de 27 alunos, sendo que 19 estudantes tiveram uma participação mais ativa. Para a incursão da poesia no âmbito escolar, procuramos elaborar um fazer pedagógico calcado em algumas premissas do Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1993).	Murgel (2010), Marques (2012), Cruz e Tinoco (2012). Cohen (1974) e de Staiger (1975), Jauss (1994), e o efeito estético, de Iser (1979). Rouxel (2013), Kleiman (2002), Langlate (2013), Solé (1998).	Pesquisa-ação,
34. Trata-se de um trabalho que se dedica aos aspectos estéticos do texto bem como sua dimensão social, que parte primordialmente da leitura. Para isso elegemos dois contos de Maria Valéria Rezende: “O mundo visto do alto” e “O tempo em que Dona Eulália foi feliz”, como objeto de estudo. A partir da análise do corpus, buscamos responder a seguinte problemática: como ocorre a recepção dos contos por parte dos alunos e quais relações poderão ser construídas a partir de contos que tematizam a condição feminina e a realidade social que os circunda?	Butler (2010), Holanda (2003), Falci (2002), Perrot (2013) e Duarte(2003). Jauss(1994), Iser (1996) e a metodologia estético-recepcional proposta por Aguiar e Bordini (1988). Colomer (2007) Petit (2008). Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), Cosson (2006).	Não especifica, mas subentende-se pesquisa-ação
35. Esta pesquisa tem como objetivo estabelecer uma contribuição para uma reflexão sobre o ensino de leitura, mediante propostas estratégicas de leitura literária que possam desenvolver o gosto por ela, assim como formar sujeitos com habilidade leitora. Pretendemos investigar de que forma o texto literário pode contribuir na formação do leitor autônomo e competente	Aporte teórico consonante com a Metodologia Recepcional criada por Bordini e Aguiar e sequência didática expandida de RildoCosson.	pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e de natureza aplicada.
36. Esta dissertação é resultado de uma investigação realizada com alunos do Ensino Fundamental - Séries Finais (9ºano), em uma escola pública estadual, acerca da leitura de crônicas, sobretudo, aquelas já consagradas pelos grandes escritores da literatura brasileira e perpetuadas no suporte livro. Assim, buscou-se refletir se o gênero crônica pode contribuir na formação do leitor estético, uma vez que, este gênero, tem sido explorado nos diferentes materiais didáticos que circulam na esfera escolar como o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, o livro didático, além de outros materiais que contemplam o ensino da leitura.	Bakhtin (1997, 2006), Vygotsky (1991, 1994), Bordini e Aguiar (1993).	Qualitativa de caráter interpretativista
37. Essa pesquisa busca compreender aspectos históricos e estéticos da obra O pequeno príncipe, do aviador e escritor francês Saint-Exupéry, apoiando-se em conceitos teóricos da Estética da Recepção, de Hans-Robert Jauss. Objetiva-se delinear o possível horizonte de expectativas em	Não especifica,	Não especifica,

que se insere a primeira recepção dessa obra, no momento de sua publicação para os públicos americano e francês		
38. A presente pesquisa é um estudo sobre a recepção, pelos leitores do século XXI, representados, aqui, pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas do Estado de São Paulo, de <i>A Metamorfose</i> , de Franz Kafka, a fim de se compreender, em um contexto sócio histórico-cultural mediado pelos mass media, a relação dialógica entre esses leitores contemporâneos e a obra literária impressa.	Jauss (1994) e Iser (1996), Sá (2010), Lucas (2011), Zilberman (1984), Avervuck (1984)	Não especifica, mas subentende-se pesquisa-ação
39. Nesta tese, discutimos a recepção acidental do teatro performativo que tem seu terreno na cidade, como modo de compreender aspectos nevrálgicos da relação do espectador com estas propostas artísticas. O objetivo geral do trabalho é, portanto, apresentar o acidente como modo característico de recepção proposto ao pedestre-espectador, tomado de assalto pelas proposições e ocorrências inusitadas, deflagradas, de distintas maneiras, pelos eventos performativos urbanos.	Não especifica, mas descreve: pôr em diálogo apontamentos teóricos advindos da Estética da Recepção e dos estudos teatrais,	Não especifica
40. Este trabalho pretende discutir a formação do leitor de literatura no ensino médio e o espaço ocupado pelo texto literário nas aulas de literatura. Em primeiro lugar, analisa-se a origem e a persistência da tradição de ensino de literatura neste nível educacional baseado quase exclusivamente no estudo de história literária, que se apresenta dividida em períodos, dos quais se oferecem listas de autores, obras e características gerais sem, no entanto, ocorrer a apreciação do texto propriamente dito. Buscamos compreender como se dá a relação existente entre o ensino e os hábitos de leitura dos estudantes, a fim de analisar o grau de sucesso que tem sido alcançado no objetivo de formar leitores de literatura. Com base nos princípios da Estética da Recepção, entendemos que o objetivo de formação do leitor é atingido com maior sucesso quando o texto é colocado em primeiro plano e tem sua linguagem cuidadosamente analisada.	Não especifica	Não especifica
41. Esta tese procura reconstituir a história da recepção e do efeito da obra de Florbela Espanca, focalizando especialmente sua recepção produtiva. Essa vertente dos estudos de recepção refere-se à experiência de leitura que resulta numa nova produção artística. Propomo-nos, pois, a abordar a leitura dos textos de Florbela Espanca por parte de outros escritores, analisando o diálogo que a obra de tais escritores mantém com a produção literária da poetisa.	Hans Robert Jauss (1994), Wolfgang Iser (1979, 1996, 1999) e Hannelore Link (1980).	Não especifica
42. Este trabalho tem como objeto de estudo a obra <i>El reino de este mundo</i> , de autoria do escritor cubano Alejo Carpentier y Valmont. A obra está assentada nos pilares da história da revolução haitiana, ocorrida em 1943, envolvendo diversos personagens históricos, que são ficcionalizados por Carpentier. Com a	Jauss (1979), Iser (1994); onoso (1971), Rama (1985), Carpentier (1987), Chiampi (2015) e Todorov (2006), Calabrese (1999), Chiampi (1994; 1980) e no próprio Carpentier(1973), James	Não especifica

análise, objetiva-se verificar como se deu a recepção da referida obra nos séculos XX e XXI, bem como discutir o real maravilhoso, o Barroco e a recepção da fortuna crítica, na perspectiva da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), Iser (1994)	(2000) e Menton (1993),	
43. Este trabalho busca aproximar a Estética da Recepção com a Literatura Policial brasileira contemporânea, de modo a constituir uma análise em interstício, observando campos argumentativos da teoria como sustentação às probabilidades narrativas do gênero literário. Como princípio para o estudo no que concerne à Escola de Constança, serão utilizadas prerrogativas básicas dos estudos de Jauss (1967; 1979), Stierle (1979) e Lima (1979; 2006).	Eco (1994); Eagleton (2006); Rocha (2003) e Frye (2017). Mandel (1988); Reimão (2005); Massi (2011),	Não específica
44. O projeto, está inscrito na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes e teve como tema a busca pela identidade. Um de seus objetivos foi proporcionar ao aluno o possível desenvolvimento do gosto pela leitura e produção literárias, por meio da prosa poética presentes em obras infantojuvenis.	Hans Robert Jauss, M. Bakhtin, M. Thiollent, Stuart Hall, ZigmuntBauman, Regina Zilberman, Vicente Jouve, R. Cosson, Roxane Rojo, N.N. Coelho, R. Alves entre outros.	Pesquisa-ação
45. A presente Tese tem como objetivo analisar três períodos histórico-estéticos da civilização burguesa a partir de uma abordagem crítica da obra Modernidade singular: ensaio sobre a ontologia do presente (2005), do teórico literário FredricJameson. São eles: 1. Modernismo clássico ou heroico; 2. Modernismo Tardio europeu ou ideologia europeia do Modernismo clássico; 3. Modernidade norte-americana ou ideologia norteamericana do modernismo clássico. Embora de diferentes maneiras, a hipótese aqui desenvolvida é a de que teóricos como Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e KarlheinzStierle teriam sido influenciados pelos dois períodos de recepção citados sobre o modernismo heroico e essa influência teria sido e tem sido marcante na estruturação ideológica da Estética da Recepção.	Não específica	Não específica
46. Esta pesquisa apresenta uma investigação da recepção de poemas de Sérgio Capparelli, no âmbito da sala de aula, com alunos do 4o ano do Ensino Fundamental, a partir da vivência com a leitura literária, lançando mão de uma perspectiva metodológica que privilegia a interação texto x leitor. Desta forma, temos como objetivo geral: Estudar a recepção de poemas infantis de Sérgio Capparelli, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I.	Abramovich (2004), Bordini (1986), Espeiorin e Ramos (2018) Pinheiro (2007), Cademartori (1986) e Silva (2014), Jauss (1979),	Pesquisa investigativa
47. A presente tese, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado em História da Literatura), analisa nove contos escritos pelo escritor Aldyr Garcia Schlee sob o eixo temático da memória. Os livros trabalhados são Memórias de o que já não será (2014), Contos da vida difícil (2013) e Os limites do impossível (2009).	Wolfgang Iser (O ato da leitura, Uma teoria do efeito estético)	Não específica

48. Este trabalho, desenvolvido na área de Linguagens e Letramentos, apresenta uma proposta de letramento literário que tem por objetivo atuar no problema da falta de interesse do jovem pela leitura, em especial, pela leitura literária. Na metodologia, utilizamos o Método recepcional de leitura das autoras Bordini e Aguiar (1988), inspirado na Estética da Recepção de Jauss (1994), coadunado à Sequência básica de leitura de RildoCosson (2009).	(BARTHES, 1989; RildoCosson (2009), Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1988),	Não especifica
49. Ancorada teoricamente na Estética da Recepção, tem seus fundamentos embasados nos estudos de Hans Robert Jauss (1979). O trabalho está organizado em duas grandes partes. Na primeira parte, são abordadas questões sobre literatura infantil, dados sobre a leitura no Brasil e o arcabouço teórico da pesquisa, assim como é realizada breve análise das quatro obras literárias infantojuvenis utilizadas no projeto e o levantamento de sua fortuna crítica. São elas: As Aventuras de Sargento Verde (2016), de Helena Gomes; O fantástico mistério de Feiurinha (1986), de Pedro Bandeira; O Picapau Amarelo (1939), de Monteiro Lobato; e O Sofá Estampado (1980), de Lygia Bojunga.	Não especifica	Não especifica, mas subentende-se pesquisa-ação
50. O objetivo desta pesquisa será o de analisar fanfictions – em tradução literal “ficção de fã” – da saga Harry Potter em todas as suas especificidades – formato, definições, características, postagem e público. Este estudo espera descobrir quais e em que medida recursos literários como a tipologia narrativa e o jogo de construções e duplicações que se estabelece entre a o mundo “real” e o contexto de magia e, posteriormente, entre a obra original e as fanfictions são necessários para atrair grupos de fãs e como é a sua recepção – análise que será feita com base em alguns pressupostos da Estética da Recepção, em especial o conceito de “lacunas” formulado por Iser (1996).	Matt Hills (2002), Henry Jenkins (2006), André de Jesus Neves (2014) e Anne Jamison (2017).	Não especifica, mas subentende-se pesquisa-ação

APÊNDICE C**Quiz de contos de fadas****FRENTE DAS CARTAS**

Na história "Os Três Porquinhos", qual era a ordem das casas que o lobo assoprou?

Qual história aparece uma personagem que desobedece às recomendações da mãe?

Forma costumeira de acordar princesas nos contos de fadas.

VERSO DAS CARTAS

- a) madeira, pedra, tijolos;
- b) madeira, palha, tijolos;
- c) palha, madeira, tijolos;
- d) palha, tijolos, madeira.

- a) Rapunzel;
- b) Branca de Neve;
- c) A Bela e a Fera;
- d) Chapeuzinho Vermelho.

- a) Com um abraço;
- b) Com um beijo;
- c) Com um presente;
- d) Com uma flor.

A inveja é um tema bem presente em qual desses vilões dos contos de fadas.

- a) Lobo Mal;
- b) Madrasta da Branca de Neve;
- c) Bruxa feiticeira da Rapunzel;
- d) Madrasta da Cinderela.

Boa ação, compreensão, magia e gentileza, são características de qual personagem?

- a) Fada Madrinha;
- b) Fada Verde;
- c) Caçador;
- d) Vovozinha.

A amizade e a união podem ser representadas por quais personagens dos contos de fadas?

- a) Anõezinhos;
- b) Irmãs de criação;
- c) Criados;
- d) Grilo Falante.

Em qual lugar (espaço)
acontece a história da Bela
e a Fera?

- a) Cidade;
- b) Fazenda;
- c) Floresta;
- d) Vila.

O que o conto “O patinho
feio” pode significar?

- a) Que devemos discriminar
os outros por serem diferentes
de nós.
- b) Que as aparências
enganam.
- c) Que não devemos
discriminar os outros por
causa da sua aparência.
- d) Que só devemos valorizar
as pessoas pela aparência e
não pelo que ela é.

A mentira é um problema
que traz consequências e
ensinamentos em qual
história?

- a) Chapeuzinho
Vermelho;
- b) João e Maria;
- c) Pinóquio;
- d) Rapunzel.

Onde acontecem as
aventuras do Peter Pan?

- e) Terra Perdida;
- f) Terra das Fadas;
- g) Terra dos Piratas;
- h) Terra do Nunca.

APÊNDICE D

Sugestão de encaminhamento metodológico e atividade para a produção de texto “dica de leitura”

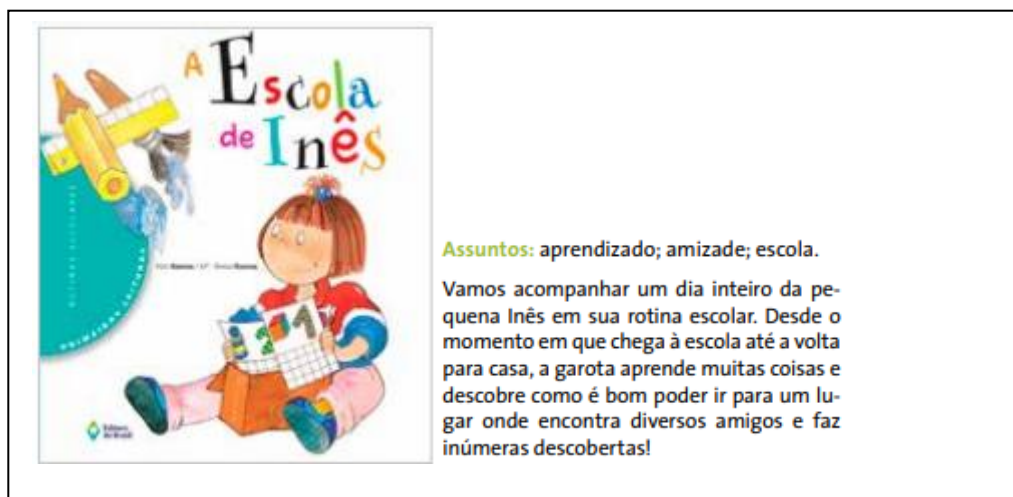
Objetivo

- Conhecer textos de recomendações literárias a partir de catálogos de editoras, blogs, sites de livrarias e livros infantis;
- Escrever recomendações do conto de fadas (lido/preferido) considerando as características textuais e discursivas observadas nos materiais e explicadas pelo professor;
- Revisar os textos escritos em pequenos grupos ou coletivamente;

Material necessário

- Livros de literatura infantil, catálogo de editoras, revistas para educadores ou para o público infantil, sites de editoras e livrarias ou blogs literários.

Exemplo:



Fonte: Disponível em: <http://www.editoradobrasil.com.br/site/catalogo/catalogo_literatura_2017.pdf>.

Desenvolvimento

- Explicar para os alunos sobre o texto de recomendação literária, demonstrando as indicações (dicas) que o leitor encontra e pode ser estimulado a ler a história recomendada;
- Mostrar exemplos em grupos pequenos, distribuindo os materiais e depois passando em cada grupo para conversar sobre;
- Propor que cada aluno escolha seu conto de fada preferido, depois escreva uma breve recomendação dessa leitura e uma ilustração;
- Revisar os textos com os alunos, individualmente ou em grupo, propondo a reescrita com as devidas correções;
- Por fim, montar o painel para exposição de todas as produções na sala.

APÊNDICE E

Sugestão de atividade sobre classificados poéticos

Objetivo: Ler, comparar os gêneros classificados e classificados poéticos de maneira a produzir um classificado poético a partir da leitura de *O fantástico Mistério de Feiurinha*.

Desenvolvimento:

O professor leva folhas de classificados de jornais para os alunos verem e lerem diferentes anúncios de compra, venda, troca e aluga-se. Expõe o conceito, linguagem, intencionalidade e estrutura do gênero. Após isso, mostra classificados poéticos e através de uma conversa direciona perguntas para que os alunos estabeleçam comparações entre os dois gêneros. Depois apresenta o gênero classificado poético, lê alguns exemplos e explica as características, para então propor a produção em duplas, baseada na leitura literária da obra em foco.

Material necessário: Folha de classificados de jornais e impressões com as descrições/exemplos a seguir.

ANÚNCIO DE CLASSIFICADOS

Guaratuba, Paraná EXUBERANTE RESIDÊNCIA Vende-se uma exuberante residência com 700 mts quadrados, excelente localização, com vista para o mar. A mesma possui quatro quartos sendo todos com suíte, lavabo, completa área de lazer com churrasqueira e piscina. Interessados tratar pelo fone: XXX	Principais Características do texto classificado • Texto publicado nos meios de comunicação de massa: jornais e internet. • Exposição breve e objetiva • Caráter expositivo e descritivo • Linguagem simples e formal no sentido real; A estrutura básica de um anúncio classificado: • Título: Indica o que se pretende anunciar de maneira direta e atrativa, por exemplo: "Luxuoso Apartamento em Guaratuba". • Corpo de Texto: é a descrição do que se pretende anunciar, incluindo toda a informação de forma clara; • Contato: ao final do texto aparece o contato e o nome da pessoa que está publicando o anúncio, ou seja, o anunciante, por exemplo: "Contatar Paula Farias: e-mail: apguaratuba@aluguel.com.br/ Telefone de Contato: XXXXXX"
--	---

Os classificados poéticos é um livro escrito pela autora Roseana Murray. Ela o construiu por meio da ideia dos classificados dos jornais, que possui venda, compra, aluga. Por meio dessa ideia, a autora construiu 19 poemas com diferentes temáticas que servem

como anúncios, em uma linguagem poética, que propõem o envolvimento sentimentos, sonhos e o brincar com a imaginação a partir do vender, alugar, comprar, trocar, procurar, entre outros.

Vende-se

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras nas janelas
onde convém plantar margaridas.
Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com o seu tamanho
e na garagem há vagas.

Roseana Murray

Características e estrutura do gênero Classificado poético

- É um tipo de poema escrito em versos e estrofes, contendo rimas ou não;
- Uso das palavras em sentido figurado, diferente do sentido real;
- Geralmente anunciam a venda, a troca de algo, aluga-se ou procura-se algo, mas brincando com a imaginação e com o sentido das palavras;
- Não oferece coisas materiais e sim sensações, partindo de encantamento, sonho, magia ou do mundo da fantasia/imaginação.

Fonte: MURRAY, Roseana. *Classificados Poéticos*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

Fonte: A autora (2021).

AGORA É A SUA VEZ!

Assuma a missão de ajudar o autor, Caio o lacaio e as heroínas da história que você está lendo em O fantástico mistério de Feiurinha a procurarem a história de Feiurinha. Produza um classificado poético, use e abuse da sua imaginação, como também das informações dos capítulos que você leu até agora. Depois faça uma ilustração que chame atenção do leitor para o seu classificado poético.

Um exemplo para você se inspirar:

PROCURA-SE

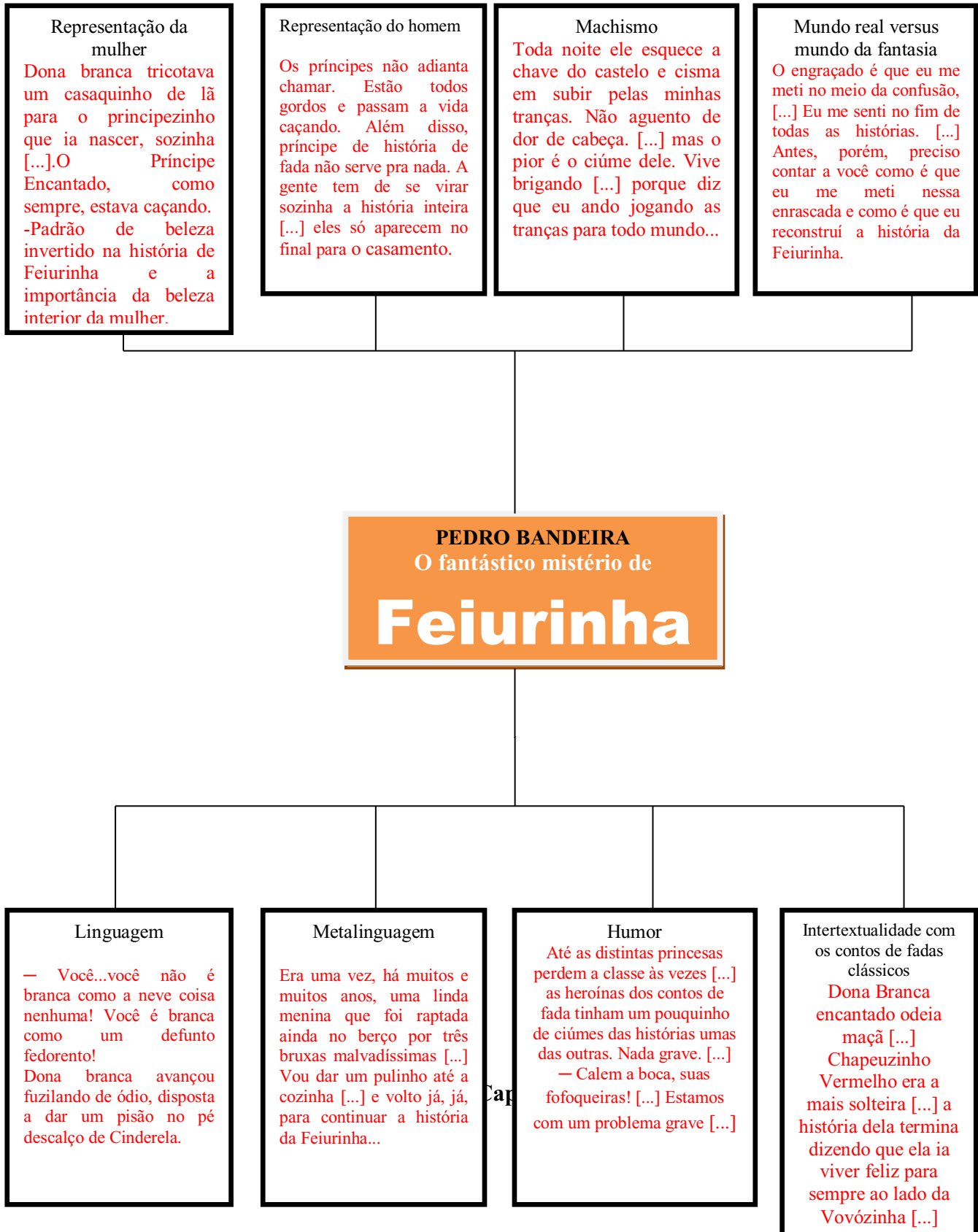
A VERDADEIRA HISTÓRIA DO CONTO DE FADAS: FEIURINHA

Para a solução de um mistério nos distantes reinos encantados, procura-se Feiurinha, sua história e seu escritor, seja no mundo real ou da fantasia. A princesa e seu castelo sumiram sem deixar vestígios, deixando apenas a dúvida: Não há garantias de segurança e felicidades eternas para as heroínas dos contos de fadas?

Se você puder nos ajudar; entre em contato com o email:
cadefeiurinha@misterionoreino.com;
brancaencantado@wordfantasi.com.

APÊNDICE F

Sugestão de esquema temático descritivo



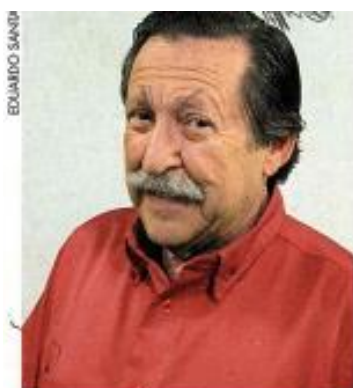
ANEXO A

Capa do livro



ANEXO B

Biografia de Pedro Bandeira



Meu nome é Pedro Bandeira. Nasci em Santos em 1942 e mudei-me para São Paulo em 1961. Cursei Ciências Sociais e desenvolvi diversas atividades, do teatro à publicidade e ao jornalismo. A partir de 1972, comecei a publicar pequenas histórias para crianças em publicações de banca, até, desde 1983, passar a dedicar-me totalmente à literatura para crianças e adolescentes. Sou casado, tenho três filhos e uma porção de netinhos.

O fantástico mistério de Feiurinha foi lançado em 1986, logo caiu no gosto dos leitores e recebeu o Prêmio Jabuti daquele ano.

Desde pequeno, os contos de fada sempre tiveram enorme presença no imaginário de Pedro Bandeira, de modo que criar Feiurinha e, ao mesmo tempo, prestar uma homenagem a todas as fantásticas heroínas como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Rapunzel, foi para ele um grande prazer e uma grande honra. Foi o pagamento de uma dívida.

Pedro Bandeira sempre se considerou um eterno devedor não só de Monteiro Lobato, Charles Perrault, Jacob e Willem Grimm, Hans Cristian Andersen, Esopo ou La Fontaine, mas principalmente das antigas contadoras de histórias. Essas foram mulheres que não deixaram seus nomes para a História, mas que, provavelmente analfabetas e muito pobres, usaram a imaginação para aquecer os corações das crianças em noites geladas, quando o vento e os lobos uivavam lá fora e quando a fome causada pela pobreza e pelo rigor do inverno impedia que o sono viesse. Assim nasceu a Literatura Infantil: do amor de mulheres fantásticas, pobres e analfabetas, que inventaram esses contos maravilhosos como alternativa à dor da fome, à desesperança da pobreza, ao medo das feras, ao tiritar do frio, à ameaça sempre presente da morte. Assim, a Literatura Infantil é a mais doce das Artes: é a alternativa ao frio, ao medo, à fome, à miséria e à morte. Literatura Infantil significa Vida e Esperança!



ANEXO C

Sumário do livro

Sumário



Capítulo Zero	6
Capítulo Zero e meio	11
Capítulo Zero e Três quartos	17
Capítulo Zero, Três quartos e mais um pouquinho.....	26
Capítulo Zero, Três quartos e outro pouquinho.....	28
Capítulo Zero e Cinco sextos	32
Capítulo Zero, Cinco sextos e tanto.....	37
Capítulo Zero, quase Um.....	42
Capítulo Zero, mais que quase Um.....	44
Capítulo Zero, quase caindo no Um.....	60
Capítulo Um	62



ANEXO D

Conto de fadas para mulheres modernas

Luís Fernando Veríssimo

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

— Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à *sauté*, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

— Eu, hein? ... nem morta!