

**SILMARA RIBEIRO MOSCATELLI**

A RECEPÇÃO DO GÊNERO CONTO EM “NO CASTELO QUE SE VAI”, DE MARINA  
COLASANTI.

ASSIS

2015

SILMARA RIBEIRO MOSCATELLI

A RECEPÇÃO DO GÊNERO CONTO EM “NO CASTELO QUE SE VAI”, DE MARINA  
COLASANTI.

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Ciências e Letras de Assis/ Araraquara – Unesp  
– Universidade Estadual Paulista para obtenção  
do título de Mestre em Letras (Área de  
Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientador: Marco Antônio Domingues  
Sant’Anna.

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Moscatelli, Silmara Ribeiro

M894s            A recepção do gênero conto em “No castelo que se vai”  
de Marina Colasanti / Silmara Ribeiro Moscatelli. - Assis,  
2015.

126 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr. Marco Antônio Domingues Sant'Anna

1. Contos brasileiros. 2. Educação e estado. 3. Leitura.  
4. Estética da recepção. 5. Colasanti, Marina, 1937- I.

Titulo.

CDD 372.4

869.9309

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu esposo Aluísio Moscatelli Maurício, por sua constante dedicação, companheiro de todos os momentos, grande incentivador para que eu pudesse realizar este sonho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar força e sabedoria para prosseguir.

Aos meus pais, por acreditarem em mim.

Ao meu marido, por sua dedicação e compreensão nesta etapa intensa de estudos.

À direção da escola por permitir a pesquisa e aos alunos que participaram de maneira ativa nas aulas para me ajudarem a refletir sobre a proposta pesquisada.

Aos amigos e professores do ProfLetras Unesp Assis/Araraquara, pelos ensinamentos e incentivos durante todo esse período.

À banca examinadora da qualificação, professoras Dra. Claudia Valéria Penavel Binato e Dra. Sandra Aparecida Ferreira, pela leitura deste trabalho e também pelas preciosas contribuições na qualificação.

Ao meu orientador Marco Antonio Domingues Sant'Anna, meu mentor em todas as etapas do meu trabalho. Agradeço não só pelas contribuições feitas à pesquisa, mas também pela gentileza e motivação, sempre com uma palavra doce e otimista durante as reuniões.

Amigos e familiares que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

À agência CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual a dedicação a esse trabalho seria muito difícil

*Mas numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental, não só para contar uma história, como também da própria história.*

*Umberto Eco.*

MOSCATELLI, Silmara Ribeiro. **A recepção do gênero conto em “No castelo que se vai”, de Marina Colasanti.** 2015. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional - Profletras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar a subversão do gênero do conto de fadas tradicional na obra *No castelo que se vai*, de Marina Colasanti, do livro *Entre a espada e a Rosa* (1992), a fim de explicitar o modo como a autora narra sua história para, através da linguagem, construir seu tema. Além da análise do conto, procedeu-se também a análise de um material de apoio à leitura, elaborado e oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2012, com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores de língua portuguesa, para que estes promovam uma leitura prazerosa e competente. Pretende-se, nessa segunda análise, verificar se o material de apoio em questão contempla, por meio das estratégias de leitura propostas, um estudo da construção linguística do conto e da preparação de um simples leitor para o leitor-modelo, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. O procedimento metodológico consta de duas etapas: a primeira corresponde à revisão bibliográfica e ao estudo de pressupostos teóricos sobre a leitura, o texto literário e o papel do leitor no texto literário. Para tanto, a pesquisa se pauta principalmente na teoria do Leitor Modelo, conceito abordado por Umberto Eco (1986) e na Estética da Recepção difundida na década de 1960, por meio das pesquisas de Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996). Na segunda etapa a pesquisa foi feita de forma qualitativa, já que esta permite ao pesquisador ter contato direto e prolongado com a situação que está sendo pesquisada, possibilitando-lhe vivenciar a realidade, fundamentada nos estudos de LÜDKE; ANDRÉ (1986). Para alcançar tal objetivo, foi aplicado um questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos, junto com as estratégias de leitura propostas por Bignotto (2012), inspiradas em Isabel Solé (1998). A coleta dos dados se deu por meio de questionários semiestruturados, observações, gravação da leitura do conto e momentos de discussões. Após concluir a investigação pode constatar que a prática pedagógica apoiada no método recepcional foi facilitadora para o ensino de literatura contribuindo significativamente para a atualização do conto, visto que os alunos puderam confirmar e refutar as ideias e opiniões que tinham inicialmente do texto.

**Palavras-chaves:** Leitura; Conto Literário; Ensino Público; Competência Leitora; Estética da Recepção.

MOSCATELLI, Silmara Ribeiro. **The reception tale genre in “*No castelo que se vai*” (At the castle that goes away), by Marina Colasanti.** 2015. 126f. Dissertation (Professional Master's degree in Letters - Profletras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

## ABSTRACT

The present research aims at investigating the subversion of the traditional fairy tale in the work *No castelo que se vai* (At the castle that goes away), by Marina Colasanti, in the book *Entre a espada e a Rosa* (Between the sword and the Rose) (1992), in order to explain how the author narrates the story so that, through language, it can built its theme. Besides the analysis of the short story, we performed an analysis of a supporting material for reading, elaborated and offered in 2001 by the Secretary of Education of the State of São Paulo, with the objective of basing the work of Portuguese teachers so that they can promote competent and pleasant reading for their students. We intend to, in this second analysis, to find out if the mentioned supporting material contemplates, through the proposed reading strategies, a study of linguistic construction of the short story and the preparation of a simple reader into a model-reader, responsible and critical, able to build the meaning in an autonomous way and argue its reception. The methodological procedure consists of two phases: the first is the bibliographical review and the study of theoretical assumptions about reading, the literary text and the role of the reader in the literary text. For that, this research is based mainly on the theory of the Model Reader, a concept approached by Umberto Eco (1986) and in the Aesthetics of Reception, spread in the 1960s through the researches of Hans Robert Jauss (1994) and Wolfgang Iser (1996). In the second phase, the research was performed in a qualitative approach since it allows the researcher to have a closer and longer contact with the situation which is being studied, enabling him/ her to experience the reality, based on the studies of LÜDKE; ANDRÉ (1986). In order to achieve this aim, a survey about students’ reading habits was applied, which will be followed by the reading strategies proposed by Bignotto (2012), inspired by Isabel Solé (1998). The data collection was performed through semi-structured questionnaires, observations, recording of short story reading and moments of discussion. After concluding the investigation, we can find that the pedagogical practice based on the receptional method which was a facilitator for the teaching of literature, contributing significantly for the updating of the short story considering that the students could confirm and refuse the initial ideas and opinions they had of the text.

**Key-words:** Reading; Literary Short Story; Public Teaching; Reading Competency, Aesthetics of Reception.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESCOLARIDADE DO PAIS .....	25
GRÁFICO 2 – PREFERÊNCIA DO GÊNERO TEXTUAL .....	26
GRÁFICO 3 – ASPECTOS QUE SÃO LEVADOS EM CONSIDERAÇÃO PARA ESCOLHER O LIVRO.....	27
GRÁFICO 4 – ALGUÉM LÊ OU JÁ LEU HISTÓRIAS PARA VOCÊ .....	28
GRÁFICO 5 – IMPRESSÃO INICIAL DO LIVRO .....	81
GRÁFICO 6 – GOSTOU DO CONTO?.....	89
GRÁFICO 7 – QUAL A PARTE DO CONTO VOCÊ MAIS GOSTOU? .....	90
GRÁFICO 8 – QUAL A PARTE DO CONTO VOCÊ MENOS GOSTOU? .....	90
GRÁFICO 9 – VOCÊ LEMBROU DE ALGUM TEXTO, POEMA OU MÚSICA AO LER O CONTO? .....	91
GRÁFICO 10 – NA SUA OPINIÃO, O QUE DE FATO O REI RAIÇ DISPUTAVA E DESEJAVA DO REI DO NADA? .....	91
GRÁFICO 11 – LINGUAGEM DO CONTO.....	93
GRÁFICO 12 – O CONTO É PARECIDO COM OS CONTOS DE FADA? .....	94
GRÁFICO 13 – COMO É DESCRITO O CASTELO DO REI DO NADA? .....	95
GRÁFICO 14 – COMO É DESCRITO O CASTELO DO REI DO TUDO?.....	96
GRÁFICO 15 – DO QUE O REI DO NADA ERA DONO?.....	96
GRÁFICO 16 – O QUE VEM A SUA MENTE QUANDO PRONUNCIA O NOME RAIÇ? .....	97
GRÁFICO 17 – O NARRADOR ESTÁ EM 1ª OU 3ª PESSOA?.....	97
GRÁFICO 18 – IMAGINE SE O REI DO NADA CONTASSE A HISTÓRIA OU O REI RAIÇ, SERIA CONTADA DO MESMO JEITO? .....	98
GRÁFICO 19 – QUANTO TEMPO DURA A HISTÓRIA? .....	99
GRÁFICO 20 – COMO É POSSÍVEL A CASA SER ENGRAÇADA, NÃO TER TETO, MAS SER FEITA COM MUITO ESMERO? .....	100
GRÁFICO 21 – A CASA DESCRITA NA MÚSICA PODE SER COMPARADA COM O CASTELO DO REI DO NADA .....	101
GRÁFICO 22 – O QUE VOCÊ ACHOU SOBRE A DISCUSSÃO FEITA EM SALA DE AULA SOBRE O CONTO? .....	102
GRÁFICO 23 – VOCÊ ACHA QUE É POSSÍVEL AS PESSOAS TEREM OPINIÕES DIFERENTES SOBRE O MESMO CONTO?.....	103
GRÁFICO 24 – AO LER O CONTO VOCÊ PERCEBE QUE O TEXTO LITERÁRIO OFERECE “PISTAS” PARA CONSTRUIR O ASSUNTO? .....	104

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>19</b>
1.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	21
1.2 CLASSIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	22
1.3 SELEÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA .....	24
1.4 SELEÇÃO DOS SUJEITOS .....	24
1.5 SABORES DA LEITURA: O MATERIAL DE APOIO.....	29
1.5.1 PREPARANDO A LEITURA.....	31
1.5.2 AQUECENDO PARA LEITURA.....	31
1.5.3 SABOREANDO O TEXTO.....	32
1.5.4 ENTRELACENDO LEITURAS COLETIVAS.....	33
1.5.5 DESCOBRINDO DESDOBRAMENTO .....	33
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>35</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA .....	35
2.2 O TEXTO LITERÁRIO .....	38
2.3 LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO.....	41
2.4 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	46
2.5 O MÉTODO RECEPCIONAL .....	54
2.6 MEDIADORES DA LEITURA.....	57
2.7 O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	59
<b>CAPÍTULO 3 - O GÊNERO CONTO DE FADAS, A AUTORA E OS LEITORES</b> .....	<b>65</b>
3.1 O GÊNERO CONTO DE FADAS E SUAS TRANSFORMAÇÕES.....	65
3.2 MARINA COLASANTI E SUA ESCRITA.....	69
3.3 ANÁLISE DO CONTO.....	70
3.4 A VOZ DO ALUNO LEITOR: A RECEPÇÃO DO CONTO.....	76
3.4.1 DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA.....	76
3.4.2 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA .....	77
3.4.3 RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA.....	88
3.4.4 QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA.....	92

3.4.5 AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>
1.QUESTIONÁRIO: PERFIL DO LEITOR.....	119
2.QUESTIONÁRIO: DURANTE E APÓS A LEITURA .....	121
3.QUESTIONÁRIO: APÓS A DISCUSSÃO DO CONTO .....	124
<b>ANEXO .....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos professores de escola regular no Ensino Fundamental II está relacionado à leitura, e esse ‘drama’ aumenta quando se trata de um texto literário. Muitos alunos acreditam que a leitura desse tipo de texto é difícil, sem funcionalidade e que sempre haverá uma prova, com o único objetivo de atribuir uma nota.

Sabe-se que o texto literário desenvolve a imaginação, a criticidade, o domínio da linguagem e auxilia o leitor a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo diante de sua própria vida e perante a sociedade. Segundo Jonathan Culler (1999, p. 110),

A literatura não apenas faz da identidade um tema; ela desempenha um papel significativo na construção da identidade dos leitores. O valor da literatura há muito tempo foi vinculado às experiências vicárias dos leitores possibilitando-lhes como é estar em situações específicas e desse modo conseguir a disposição para agir e sentir de certas maneiras. As obras literárias encorajam a identificação com as personagens, mostrando as coisas do seu ponto de vista.

As obras literárias, além de encorajar a identificação do leitor com as personagens, também auxiliam no desenvolvimento de sua própria opinião. Por isso, o interesse em investigar a leitura de textos literários no Ensino Fundamental II, uma vez que muitos são os cursos de formação oferecidos aos professores da rede estadual de ensino, com o objetivo de despertar nos alunos uma leitura prazerosa e significativa, porém, os resultados ainda deixam a desejar.

Apesar da informação e do conhecimento serem difundidos de maneira rápida, o que se observa são leitores e escritores que ficam apenas na superfície do texto, quando o que se espera, na verdade, são leitores que criem um ambiente cultural no qual os livros e a literatura adquiram um significado privilegiado, de modo a propiciar o desenvolvimento intelectual, cultural, econômico e social de cada indivíduo.

Diante dessa situação, as questões relacionadas à formação de leitores literários competentes têm sido o centro da atenção para os professores, pesquisadores e coordenadores de núcleos pedagógicos, que buscam alternativas e caminhos para que os leitores leiam de maneira significativa e, ao mesmo tempo, com prazer.

Dessa forma, as estratégias de leitura desenvolvidas nos materiais de apoio buscam conscientizar o leitor sobre a importância do ato de ler. Entretanto, é possível constatar que há uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em estabelecer um elo de significados na leitura, entre a linguagem utilizada, o meio social e a expressão cultural.

Nesta perspectiva, o presente trabalho se apresenta com o intuito de investigar uma situação real do espaço de atuação profissional da professora responsável pelas aulas de Língua Portuguesa e também pesquisadora desta dissertação, de modo a contribuir para a prática docente, na medida em que poderá conhecer os hábitos de leitura dos discentes, a maneira como analisam as narrativas e a interação apresentada pelo grupo diante do texto literário.

Com o objetivo de contribuir para a prática educativa que envolve a leitura literária, esta pesquisa propõe um estudo sobre a recepção do conto “No castelo que se vai”, de Marina Colasanti, que se encontra no livro *Entre a espada e a rosa*, publicado em 1992. A pesquisa foi feita com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Com isso, pretendeu-se averiguar se é possível trabalhar em sala de aula com obras de boa qualidade literária, para possibilitar aos alunos a compreensão dos aspectos formais, estilísticos e temáticos da mesma.

O fato desses alunos pertencerem a uma escola periférica da rede pública de ensino, em uma cidade interiorana em que os hábitos familiares não estão focados na leitura, mas sim na cultura de massa, serão levados em conta no momento da reflexão sobre a apreciação do conto apresentada aos alunos.

Além disso, foi feita a análise do material de apoio oferecido pela Secretaria da Educação, *Sabores da Leitura*, publicado em 2012, que oferece estratégias de leitura cujo foco não é avaliação, ou fichas de leitura, mas sim o prazer de ler a obra. Também foi observado a estrutura do texto, ou seja, como os alunos percebem a construção linguística na narrativa.

Com isso, a pesquisa extrapola as situações restritas ao ambiente escolar, para também investigar a vivência do indivíduo leitor, e o espaço social que está inserido, que pode influenciar na sua maneira de ler e nos seus hábitos de leitura.

A escolha de “No castelo que se vai” como *corpus* literário para a realização do trabalho pauta-se na importância artístico-literária que o conto representa na produção da literatura infanto-juvenil brasileira das últimas décadas.

Ao pesquisar em bibliotecas e bancos de dados eletrônicos, encontra-se muitos artigos em anais e periódicos acerca da produção literária de Marina Colasanti. Depara-se com

dissertações de mestrado e teses de doutorado que podem subsidiar essa pesquisa. Desses, podemos citar os trabalhos que têm a Estética da Recepção como cerne da pesquisa e também aqueles que estudam esteticamente a obra de Colasanti. Além disso, encontrou-se nesses acervos bons trabalhos que discutem os materiais de apoio oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e alguns estudos dedicados a estratégias de leitura e à mediação do professor.

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, da Universidade Estadual Paulista – Assis, em seu trabalho *Vida e Paixão de Pandonar, o cruel, de João Ubaldo Ribeiro: um estudo da produção e da recepção* (1993), analisa a recepção da obra, partindo de uma entrevista realizada com uma 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Assis (SP).

O trabalho de Ivonete Veraldo Gasparello, em *Escola e Literatura: conectando os campos. Um estudo sobre a aplicação do método recepcional* (2001), desenvolve uma oficina em que se aplica o método mencionado em uma 5ª série do Ensino Fundamental, com o intuito de auxiliar o professor em seu trabalho em sala de aula com a literatura.

Seguindo a mesma abordagem, Berta Lúcia Tagliari Feba, em *Os colegas, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no ensino fundamental* (2005), descreve e analisa a recepção dessa obra de Bojunga, com o objetivo de ampliar os conhecimentos relacionados ao ensino da leitura e a importância do leitor, como arquiteto diante da obra literária.

A dissertação de Márcia Juliane Valdivieso Santa Maria (2006), em *Marina Colasanti: Longe ou perto do querer leitor? Um estudo de caso da recepção de Longe como o meu querer por alunos do ensino fundamental* (1997), analisa e discute a recepção dessa obra por um grupo de oito alunos da rede privada de ensino, assim, faz uma reflexão sobre os principais motivos que levaram os alunos a apreciar ou rejeitar a obra.

Tratando-se, por exemplo, do discurso construído pela autora em suas narrativas, a dissertação de Nilda Maria Medeiros, em *A enunciação poética nos contos de Marina Colasanti* (2009), teve como objetivo explicitar as estratégias de linguagem do universo literário da autora, a partir de um *corpus* selecionado que constatou, por meio da enunciação, a interdiscursividade e intertextualidade, os encontros e confrontos discursivos, que segundo a pesquisadora, têm um caráter saudosista e ao mesmo tempo subversivo no diálogo que estabelece entre memória cultural, narrativas clássicas e contos populares tradicionais.

Foi possível verificar, também, a exploração da construção da narrativa de Marina Colasanti, com a dissertação *O conto contemporâneo de Marina Colasanti: Estilhaço do*

*Maravilhoso na viagem das “23 histórias”* (2010), de Vanessa de Bello Lins Rocha, em que a pesquisadora investiga por meio da perspectiva da leitura do maravilhoso o resgate da raiz tradicional realizado pela própria composição do livro, com isso constata que a autora reinterpreta e subverte alguns elementos dos contos populares tradicionais.

Outros temas recorrentes nos estudos sobre a obra de Marina Colasanti são: a representação da mulher, por Wanessa Zanon de Souza, que estuda a personagem feminina em contos de autoria feminina da Literatura Brasileira Contemporânea, analisados comparativamente, nessa mesma linha de pesquisa, Marília da Silva Freitas, em *O feminino e o poético nas narrativas de Marina Colasanti* (2014), comprova, por meio do *corpus* selecionado, uma literatura que se faz feminina e feminista, sem excluir a beleza poética da sua forma de escrita.

O ponto de vista psicanalítico coube a dissertação *Nos labirintos do amor de Marina Colasanti* (2010), de Raquel Lima Besnosik, em que se investiga, a partir dos contos da escritora Marina Colasanti, o lugar do amor na constituição da feminilidade e as (im) possibilidades para o encontro amoroso, recorrendo a conceitos básicos da psicanálise e a outros teóricos com estudos sobre o tema.

Outras dissertações, com temas relacionados a essa pesquisa também foram importantes, como, por exemplo, as pesquisas que se referem a leitura do texto literário e a formação do leitor literário, como é o caso do trabalho de Andréia Cristina Cruz, *Oficina de leitura e a formação do leitor: a recepção do texto literário por adolescentes de uma instituição não governamental do noroeste do Paraná* (2008), cujo objetivo foi investigar e diagnosticar as práticas de leitura desenvolvida por uma ONG e comprova que essa entidade precisava investir na valorização, na capacitação e na formação dos responsáveis pela mediação da leitura.

Caroline Sanchez Massuia, em sua pesquisa *Os contos de fadas e as práticas educativas: o uso do gênero em uma escola municipal de Presidente Prudente* (2011), neste estudo, a pesquisadora comprova a prática de uma professora, antes e depois de receber uma formação sobre propostas de atividades práticas, assim, ela confirma que os alunos do Ensino Fundamental I apreciam o gênero conto de fadas e que a formação docente, para que haja uma boa mediação, é imprescindível na construção de leitores ávidos.

Patrícia Bastian Alberti, em sua dissertação *Contos de fadas tradicionais e renovados: uma perspectiva analítica* (2006), investiga as transformações que aconteceram em cada versão das obras *Cinderela ou Sapatinho de Cristal*, de Charles Perrault; *Cinderela*, de Jacob e

Wilhelm Grimm e *Cinderela uma biografia autorizada*, de Paula Mastroberti, dessa maneira, comprova as relações entre literatura infantil tradicional e renovada, e apresenta, por meio de sua pesquisa as transformações dos contos de fadas tradicionais.

A pesquisa intitulada *A estética da recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforo, de Hans Christian Andersen (1805-1875)*, de Fernanda Cristina Ribeiro Faria, estudou as contribuições da Estética da Recepção para o ensino de literatura e para a formação do leitor, além de investigar a compreensão dos principais aspectos que levaram à aceitação, ou não, da obra e como ocorreu a recepção literária.

Diferentemente das pesquisas citadas anteriormente, que dialogam com as obras de Colasanti, ou estudam a formação do leitor e a mediação do professor, Erika Cristina Mashorca Fiorelli, em *Oficina hora da leitura na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor* (2011), investiga as contribuições na formação do leitor que o material de apoio Hora da Leitura oferece nas escolas como uma das medidas para melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Márcia Soares de Araújo Feitosa, em *Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura* (2008), também discute as práticas de leitura do texto literário no ensino fundamental II. Para isso contou com a participação de trinta e quatro professores que tiveram formação do material, com isso aponta que a formação continuada é essencial para quebrar paradigmas e declara que há muitos entraves vivenciados pelos professores em suas escolas, como falta de espaço e tempo para a reflexão sobre suas práticas.

Na dissertação *Leitura e Produção de texto (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista* (2013), Renata da Silva Ferreira Asbahr, estuda a disciplina Leitura e Produção de texto, que compôs, de 2009 a 2011, a grade curricular do Ensino Fundamental II, junto com essas aulas foram desenvolvidos projetos da Secretaria Estadual da Educação (SEE) focados na leitura do texto literário, assim analisa os projetos de leitura, junto com os materiais de apoio, incluindo *Sabores da leitura*, e com a formação que é oferecida aos docentes, com esse estudo, aponta que a formação oferecida aos docentes não é suficiente para a formação de um aluno leitor de obras literárias.

Desse modo, dos trabalhos observados, nota-se que muitos focam na recepção do texto literário, alguns até da própria autora em destaque, mas nenhum analisa o conto “*No castelo*

*que se vai*” junto com estratégias de leitura propostas por um material de apoio, para observar e diagnosticar como foi a recepção da obra. Por essas razões, empreende-se o olhar para uma pesquisa efetiva, teórica e prática, que procura estudar a leitura do texto literário, em situação concreta de contexto escolar, para refletir sobre a prática docente e incentivar trabalhos futuros sobre a leitura do texto literário em ambiente escolar, as estratégias de leitura a serem seguidas para orientar os discentes no ato de ler e não somente decodificar o código, além de contribuir para o ensino de literatura no Ensino Fundamental II.

Nesse contexto, elenca-se algumas perguntas para essa pesquisa:

- Como trabalhar em sala de aula com textos literários, sem utilizá-los como pretextos para avaliação, mas buscando mostrar para os alunos a literariedade, a construção artística do autor para construir o tema?
- Como se dá a recepção do conto “*No castelo que se vai*”, de Marina Colasanti, por meio das estratégias de leitura proposta por Cilza Bignotto, por alunos do 6º ano em uma escola pública do Oeste Paulista?
- Como o método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1988), atrelado aos níveis de leitura proposto por Kügler (*apud* MARTHA, 1987) contribuíram para a formação do leitor?

A partir desses questionamentos, o objetivo principal da pesquisa é entender como ocorre a recepção do texto literário e a formação do simples leitor, para o leitor modelo, a partir de estratégias de leitura que possam promover o encontro significativo entre esses leitores e o texto literário. Pois, de acordo com a afirmação de Bordini e Aguiar (1988), por meio de uma prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção, é possível levar o aluno a interagir com a obra e os colegas, o que torna a leitura mais significativa.

Para alcançar tal objetivo, é necessário identificar, nos discursos dos alunos, as concepções que têm acerca da leitura, literatura, além de algumas perguntas pessoais, referente ao lazer. Em segundo lugar, diagnosticar o horizonte de expectativas dos alunos ao propor a leitura do conto, vale ressaltar que tais horizontes foram levados em consideração com o objetivo de rompê-los ou ampliá-los. Por meio das estratégias de leitura, o trabalho com o conto tem o propósito de auxiliar o processo de formação do leitor, pois, segundo Lajolo (1982), a literatura “não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um” (LAJOLO, 1982, p.43). Nesse sentido, a literatura é

o veículo de comunicação entre a ficção e o real, a formação individual e social, pois oferece elementos para conhecer a si próprio e ao mundo em que está inserido.

Tendo em vista a proposta apresentada, este trabalho foi dividido em três capítulos, a saber: (1) Trajetória Metodológica, (2) Fundamentação Teórica e (3) O gênero conto de fadas, a autora e os leitores.

No primeiro capítulo, apresenta-se a trajetória metodológica da pesquisa detalhando os procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para orientar o leitor quanto ao caminho científico seguido. Revela-se o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e foi feita a descrição do *locus* onde foi desenvolvida. Além disso, apresenta-se o material de apoio oferecido pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Para tanto, esse capítulo foi subdividido, a fim de mostrar a metodologia utilizada e as respectivas estratégias, baseadas na obra de Isabel Solé, *Estratégias de Leitura* (1998). Dessa forma, foi feita a análise de todos os procedimentos oferecidos pelo material.

O segundo capítulo é constituído pelo aporte teórico que norteou essa pesquisa. Primeiramente, discorre-se a respeito de concepções de leitura e do texto literário e suas funções. Em seguida, trata-se de questões relativas ao leitor do texto literário, detendo o enfoque no Leitor Modelo, conceito difundido por Umberto Eco (1993). No terceiro e no quarto tópico discute-se sobre a estética da recepção, difundida na década de 1960, por meio das pesquisas de Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996), que valorizam o leitor do texto e os efeitos que as obras lhe causam. Em seguida, apresenta-se o método de ensino proposto por Bordini e Aguiar (1988), inspirados em Jauss (1994) e Iser (1996), que tem o leitor como elemento atuante no processo de leitura. Após isso, apresenta-se a importância do professor como mediador da leitura, por meio dos estudos desenvolvidos por Hauser (1977). No último tópico aborda-se algumas reflexões sobre o contexto do ensino de literatura nas escolas públicas.

O terceiro capítulo foi reservado para a discussão do gênero conto de fadas, apresentação da autora, análise do conto e discussão dos dados. Neste capítulo constam o relato das atividades desenvolvidas na sala de aula e as considerações sobre a recepção literária do conto “*No castelo que se vai*”. Dessa forma, tanto o detalhamento da prática como para a análise da recepção foram utilizados os fundamentos teóricos com base na Estética da Recepção, tais como Bordini e Aguiar (1988) e Hans K ugler (*apud* MARTHA, 1987).

Para encerrar, têm-se as considerações finais que estabelecem relações dos resultados obtidos com os pressupostos teóricos norteadores desse estudo e, por último, apresenta-se as referências bibliográficas, os apêndices e o anexo.

## CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo, pois segue um delineamento metodológico descritivo para discutir como a prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção pode auxiliar no ensino de literatura e na maneira como o leitor analisa o texto.

Para alcançar os objetivos, os passos metodológicos foram organizados da seguinte maneira: selecionar a turma, considerar os sujeitos envolvidos, o contexto em que a investigação será realizada e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

O procedimento metodológico eleito para a realização desta pesquisa foi a investigação qualitativa, já que permite ao pesquisador ter contato direto e prolongado com a situação que está sendo pesquisada, possibilitando-lhe vivenciar a realidade, ou seja, ter “o ambiente natural como sua fonte direta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11); assim, afirmam que a pesquisa qualitativa: “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Desta forma, na pesquisa qualitativa o pesquisador tem o objetivo de colher informações por meio do contato direto e analisá-las de forma indutiva e intuitiva, para tentar compreender a partir das perspectivas dos sujeitos e, assim, apresentar de maneira descritiva os processos e os significados. Dentre os vários tipos de pesquisa qualitativa, a que melhor se enquadra para esse estudo é a de tipo exploratório, em que o objeto da pesquisa será em seu contexto real.

Laville & Dione (1999, p.156) acrescentam que “a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é óbvio, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois, os recursos se veem concentrados no caso visado”. Maia (2007 p. 87-88) acrescenta que “[...] para ser qualitativo, o estudo de caso precisa se desenvolver em situação natural, ser rico em dados descritivos, ter um plano aberto e flexível [...]”.

Nesse tipo de investigação, o pesquisador leva em consideração basicamente três procedimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15): “exploração, decisão e descoberta”. Primeiro, escolhe o local onde será realizado o estudo e estabelece os contatos necessários para iniciar os

trabalhos; em seguida, fixa-se nos dados mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; e, finalmente, tenta explicar a realidade observada.

Seguindo essa metodologia, a pesquisa se dividirá em quatro momentos distintos:

1. Pesquisa bibliográfica;
2. Análise do conto “*No castelo que se vai*”, de Marina Colasanti;
3. Leitura do conto, junto com as estratégias de leitura proposta pelo material *Sabores da Leitura*, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.
4. Aplicação de questionários, baseados no método recepcional, com o objetivo de verificar a recepção do conto “*No castelo que se vai*” pelos alunos e os aspectos envolvidos nesse processo (escola, comunidade, experiências culturais).

Segundo Erickson (1988), ao abordar sobre a investigação qualitativa, declara que esse tipo de pesquisa tem o caráter interpretativo, já que: “centra-se em aspectos específicos do significado e da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação face a face na sociedade que rodeia a cena em ação” (p. 289-290). Assim, Erickson (1986, p. 119) afirma:

[...] esta modalidade de pesquisa desenvolve-se a partir da delimitação do contexto de pesquisa, registro cuidadoso – anotações ou recopilações – do que está sendo estudado, reflexão sobre os registros e elaboração de informes descritivos, um que contemple fragmentos narrativos e citações textuais provenientes dos registros coletados e outro que seja mais geral, em forma de diagrama, quadro sinóptico e/ou estatística descritiva.

Por isso, alguns aspectos quantitativos também foram explorados neste trabalho, como, por exemplo, nas descrições e exposições de números estatísticos que ajudam a esclarecer determinadas respostas no momento da análise do conto. Para Chizzotti (2000, p.70), as análises estatísticas ou sistêmicas, próprias das análises quantitativas, “pressupõem a interdependência das partes em relação ao todo, e visa a construir um modelo ou um quadro amplo teórico aplicável à análise do sistema sociocultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes”.

Porém, vale ressaltar que os números por eles mesmos não carregam verdades inquestionáveis, principalmente quando se refere a área das ciências humanas, os métodos da

pesquisa qualitativa, com foco no Estudo de Caso, também foram levados em consideração para a análise dos dados.

Ao decidir investigar a maneira como os alunos recebem o conto “*No castelo que se vai*”, em um determinado contexto, opta-se pelo *Estudo de caso*, já que esse representa: “[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p.19)

Vale ressaltar que o interesse da pesquisa não se concentra especificamente na escola investigada, mas sim na prática pedagógica que foi aplicada, por meio das estratégias de leitura, por isso, o Estudo de Caso ser o mais adequado. Para Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, em sua obra: *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*, a utilização do estudo de caso proporciona: “[...] uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (2005, p 33).

Ao definir a metodologia, faz-se necessário detalhar os procedimentos que foram usados, bem como o tratamento e as análises dos dados.

### **1.1 Os instrumentos**

Para coletar os dados, os instrumentos são de extrema importância para a pesquisa. Sendo assim, para obter o maior número de informações, foi feita uma variada coleta de registros que possibilitam a observação direta do contexto escolar por ângulos diversos. Para essa pesquisa, opta-se por fazer a triangulação das informações (CAVALCANTI, 1990, p. 44; LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52) por meio de vários modos de coletas, como questionários, gravação de áudio e observações das aulas.

Desse modo, a pesquisa procedeu da seguinte maneira: três questionários, além das conversas e discussões que foram feitas durante a leitura do conto. As perguntas dos questionários foram planejadas com o intuito de verificar a receptividade do conto “*No castelo que se vai*”, de Marina Colasanti, pelos alunos e os aspectos culturais, históricos e sociais que permeiam esse processo.

Os questionários são instrumentos ideais para esta pesquisa, pois, compreendem questões abertas, o que fornece maior liberdade de expressão aos alunos e, também, perguntas

fechadas, que, apesar de restringirem a manifestação das opiniões, demonstram-se úteis na obtenção de respostas objetivas de acordo com interesses específicos do pesquisador.

Ao tratar da leitura, sabe-se que esse processo não acontece somente no texto, os leitores são influenciados por todos os aspectos externos que os rodeiam, por isso, antes da leitura do conto selecionado, os alunos foram submetidos a um questionário, sendo que este teve como objetivo levantar dados referentes à cultura e história dos discentes; assim, no decorrer do trabalho, foi verificado se os referidos dados estão relacionados ao posicionamento dos alunos sobre a obra. Este método seria a primeira etapa proposta por Bordini e Aguiar (1988), chamado de determinação do horizonte de expectativa.

O segundo e o terceiro questionários foram aplicados após a leitura do conto e apresentam perguntas relacionadas aos campos sensorial, emocional e aspectos formais do texto. Após esse contato, foi aberto espaço para discussões e comentários sobre as personagens, tema, a construção desse tema, todas as inversões ou subversões feitas pela autora para tratar o assunto, a linguagem utilizada, as sensações no momento da leitura, as relações existentes entre o conto “*No castelo que se vai*” com os contos de fadas tradicionais, discutindo-se, também, as possíveis intertextualidades presentes no conto.

O quarto questionário foi aplicado após o debate, com o objetivo de descobrir se depois de ouvir os colegas, houve mudança de opinião e, se ocorreu, por que mudou seu ponto de vista. Dessa maneira, foi possível observar se as opiniões dos colegas e da professora/pesquisadora interferiu na recepção dos alunos. Ademais, é importante investigar se eles indicariam o conto para alguém e se gostaram da aula.

## **1.2 Classificação e categorização dos dados.**

Para a categorização das respostas dos questionários semiestruturados recorreu-se a Bogdan e Biklen (1994, p. 221), que afirmam:

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

Para analisar os dados, realizou-se, primeiramente, uma leitura prévia e dividiram-se as respostas em grupos comuns. O tipo de categorização depende da natureza das respostas e, para isso, elas foram obtidas no questionário 1, *perfil socioeconômico dos alunos*, determinado por Bogdan e Biklen (1994), como ‘código de definição da situação’ que corresponde às repostas dos inquiridos em relação a sua própria situação. Em relação às respostas dos questionários aplicados antes e depois da leitura do conto “*No castelo que se vai*” (COLASANTI, 1992), definiu-se, pelos mesmos autores, como ‘códigos das perspectivas tidas pelos sujeitos’ que representam as opiniões, ideias e convicções em relação a um tema ou a uma situação.

A redução dos dados, por meio da classificação e da codificação, possibilitou a transformação das respostas abertas em números quantitativos, o que permitiu um tratamento quantitativo e qualitativo. Para isso, foi utilizado a ferramenta do Excel, como auxílio na tabulação e na categorização dos gráficos.

Com esse procedimento foram realizadas distribuições de frequência das diferentes categorias de respostas para cada pergunta fechada. Para as perguntas abertas, a categorização aconteceu por meio dos gráficos e das citações dos alunos.

No que tange a análise do discurso presentes nas aulas em que foi trabalhado a leitura do conto, obedeceu-se às categorias criadas por Kügler (*apud* MARTHA, 1987) nos níveis de leitura e as etapas do Método Receptonal (BORDINI e AGUIAR, 1988). Dessa maneira, foi feita a análise direta dos dados e a identificação das respostas mais frequentes, para compreender o que os alunos realmente estavam entendendo do texto. Assim, pode-se fazer, também, a análise do conteúdo, pois, durante as discussões feitas sobre o conto, foi possível analisar um estudo intrínseco do discurso que permite compreender o que de fato os sujeitos estão refletindo sobre o texto. Segundo Freitas e Janissek (2000, p. 61):

A análise do conteúdo pode ser uma boa técnica para ser usada em todos os tipos de pesquisas que possam ser documentadas em textos escritos (documentos oficiais, livros, jornais, documentos pessoais), em gravação de voz ou imagem (rádio, televisão, etc.), ou em outras atividades que possam ser decompostas como uma entrevista, por exemplo.

Por esse motivo, a leitura do conto, com todas as etapas propostas pelo material *Sabores da Leitura*, foram gravadas, para que se pudesse analisar o conteúdo, o discurso implícito, que nas respostas aos questionários semiestruturados poderiam passar despercebidos.

### **1.3 A seleção do local da pesquisa**

A Escola Estadual Anna de Mello Castriani, localizada em Regente Feijó, interior de São Paulo, atende aproximadamente 750 alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

A população é de aproximadamente 20.000 habitantes e a cidade encontrou progresso na sua história por meio do cultivo do café. A utilização da mão-de-obra imigrante, a valorização de cultivos com a produção destinada ao beneficiamento e à industrialização, e a exploração madeireira, formaram um conjunto de condições que levaram a um rápido crescimento populacional que possibilitou o surgimento de embriões de cidades, além daquelas que se instalaram a partir de aglomerações iniciais junto às estações ferroviárias.

Na área da cultura e do lazer, Regente Feijó oferece poucas opções: uma biblioteca municipal, um ginásio de esportes e um anfiteatro municipal.

No que se refere à educação, a cidade conta com três escolas estaduais, dez escolas municipais, incluindo educação infantil, duas escolas particulares e uma escola de ensino especializado (APAE).

A escola estadual em que os alunos foram submetidos à pesquisa encontra-se em um bairro periférico da cidade. O prédio escolar é compartilhado com o município (ensino fundamental I), dessa forma, só são utilizadas pelo Estado seis salas de aulas.

A comunidade é carente, o perfil socioeconômico dos alunos é de classe média baixa, a cultura que mais tem acesso é a de massa: músicas, filmes, novelas que são oferecidas nas redes de televisão aberta, sendo exatamente esse imaginário que permeia o intelecto dos indivíduos pesquisados.

### **1.4. A seleção dos sujeitos**

A turma escolhida foi de alunos do 6º ano, constituída por um grupo de 28 alunos, no entanto, apenas 20, sendo 10 meninos e 10 meninas, dezessete com idades iguais a 11 anos, dois discentes com 12 anos e apenas um com 13 anos, aceitaram participar da investigação. Durante a pesquisa foi aplicado um questionário semiestruturado (Apêndice A) para identificar o perfil dos 20 alunos participantes dessa classe. A primeira parte do questionário continha questões relacionadas ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis.

Para a escolaridade dos pais, tivemos as seguintes respostas:

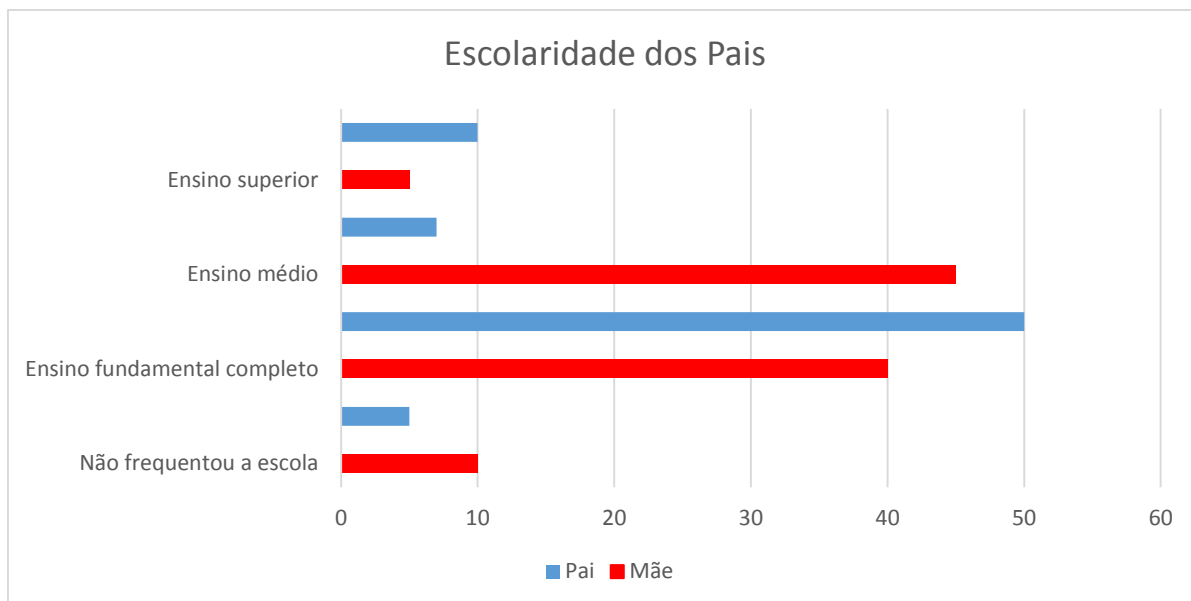


Gráfico 1 – Escolaridade dos pais dos alunos.

Esses dados são importantes, pois, a escolaridade dos pais está diretamente ligada à relação que a família tem com a leitura e a escrita. Pesquisas revelam que quanto menor o grau de escolaridade do sujeito, menos interesse pela leitura o mesmo demonstra, pois essa vai acontecer apenas em lugares rígidos e de forma obrigatória. Segundo Vieira (2004, p. 06):

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade.

No que tange a cultura e lazer, a questão foi a seguinte: *o que eles gostam de fazer em seu tempo livre*, 40% responderam que gostam de brincar, com jogos populares, como soltar pipa, jogar bola, correr e 60% gostam de jogos eletrônicos, videogame, celular, tablet, entre outros aparatos tecnológicos.

Quando indagados sobre o gosto pela leitura, 75% afirmaram que gostam de ler e 25% disseram que não gostam de ler, nenhum tipo de leitura. Dos 75% que declararam gostar de ler, os gêneros predominantes foram: fábula e poesia. Segundo Aguiar (1979), em uma de suas pesquisas, os adolescentes preferem textos de extensão média, em relação aos gêneros, personagens e temas, os interesses centram-se em: “animais, super-heróis, aventuras, horror e

esportes, poemas narrativos e líricos, lendas, humor, espionagem e amor” (AGUIAR, 1979, p. 30).

Mas, a pesquisa de Aguiar, não despreza a possibilidade de considerar um novo levantamento, que leve em consideração os interesses pessoais de um grupo específico inserido em uma cultura particular; assim, de acordo com o gráfico, esse grupo demonstra as seguintes preferências:

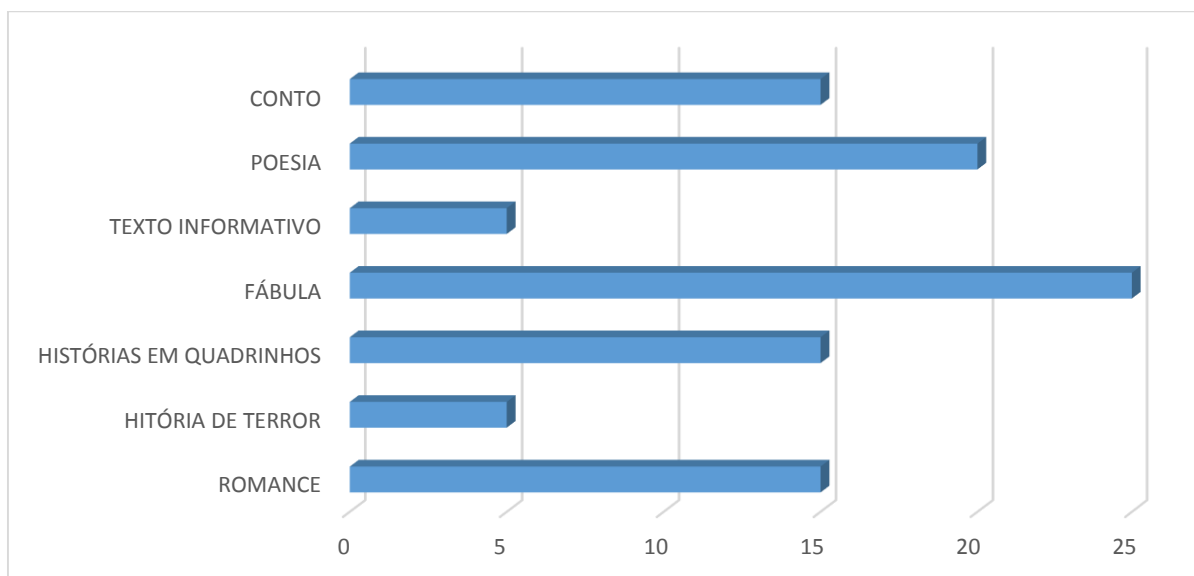


Gráfico 2 – Preferência do gênero textual.

Pode-se perceber que as fábulas e a poesia têm grande aceitação pelos alunos da escola, sendo que muitos declararam que gostam da fábula por causa de seu ensinamento. Além disso, durante o primeiro semestre os alunos leram muitas fábulas, sendo assim, estavam acostumados com esse gênero. Também se nota um grande interesse por histórias em quadrinhos, contos e romances, em consonância com o estudo feito por Aguiar.

Os alunos relataram sobre seus hábitos de leitura, então, foram questionados sobre os autores preferidos, 70% responderam que não possuem nenhum autor preferido, mesmo quando indagados sobre os livros que leram e que gostaram, desses 70% todos responderam que não lembravam do autor. Dos 30% que responderam ter um autor predileto, 15% responderam Monteiro Lobato; 5% Maurício de Souza, 5% Clarice Lispector e 5% citou mais de um autor, dentre eles Mauricio de Souza e a escritora de *Harry Potter* J.H. Rowling.

Na questão seguinte, os alunos tiveram que responder se achavam importante a leitura de obras literárias, 85% responderam que sim e 15% responderam que não, ou seja, a maioria tem consciência da importância da obra literária para sua formação, porém, quando

questionados se leram algum livro durante o ano, 45% responderam que sim e 55% responderam que não, mesmo havendo projetos de leitura na escola.

Por causa dessas declarações, os discentes foram indagados sobre o que eles levam em consideração para escolher um livro, sendo que as respostas encontradas estão expostas no gráfico abaixo:

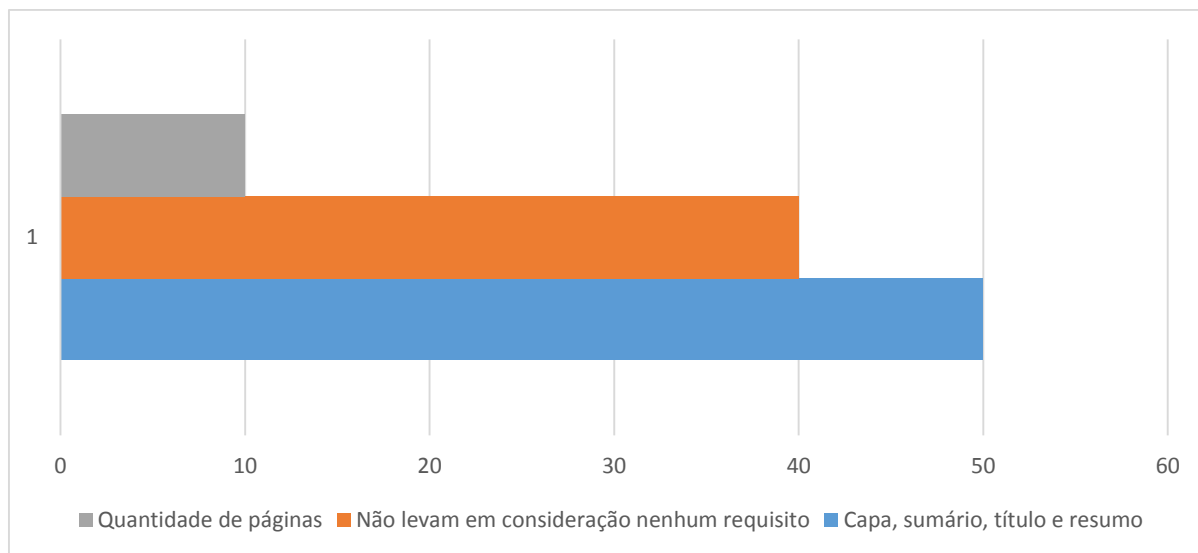


Gráfico 3 – Aspectos que são levados em consideração para escolher um livro.

Dessa forma, percebe-se que 50% dos alunos ainda não compreenderam o real sentido da leitura do texto literário, por isso, cabe ao professor, nesse momento, traçar estratégias de leitura significativas que desenvolvam o encanto pela obra literária. De acordo com Souza, Ricetti e Osti (2009, p. 08), “Para suprir as carências na formação de leitores, será necessário que muitas vezes a escola deixe de lado a preocupação com o ensinar a ler para dar lugar ao estímulo à vontade de ler”. Segundo Rocco (2013, p. 41):

A escola, sem dúvida, trabalha com muitas das interfaces. Há o ler que prioritariamente se detém na busca de informação. Há o ler cuja natureza é puramente funcional. E há o ler do produto ficcional- que deveria ser fonte de grande prazer para os estudantes, mas que, ao contrário, acaba por se constituir em desagradável exercício de coerção, momento em que melhor se evidenciam o autoritarismo e a extemporaneidade que vêm marcando boa parte de nosso sistema escolar. E é nesse mesmo momento que se anulam as possibilidades de fruição da leitura.

Por isso, as informações concedidas pelos alunos são relevantes para auxiliar o processo de leitura do conto, pois, permite estudar o leitor, levando em consideração o lugar que ocupa

na sociedade, as influências sociais e culturais, além de demonstrar sua verdadeira relação com a leitura. A pergunta seguinte foi: *Você costuma contar para alguém as histórias que lê?* 40 % responderam que contam para os pais ou amigos e 60% afirmaram que não conversam sobre isso, já que não têm o hábito de recomendar as obras.

Ao que se refere a questão: onde você consegue os livros que lê, 80% dos alunos responderam na biblioteca da escola, 10% declararam frequentar a biblioteca municipal, apenas 5% disseram que conseguem os livros na própria casa e também frequentam a biblioteca da escola e 5% declararam ler livros em formato digital.

Quando indagados sobre os hábitos de leitura dos pais 35% falaram que os pais não têm o hábito de ler e 65% disseram que os pais leem jornais e revista e, além disso, 5% declararam que as mães costumam ler as notícias do *Facebook*, uma das maiores redes sociais do mundo.

O questionário foi encerrado com a seguinte questão: Alguém lê ou já leu histórias para você?

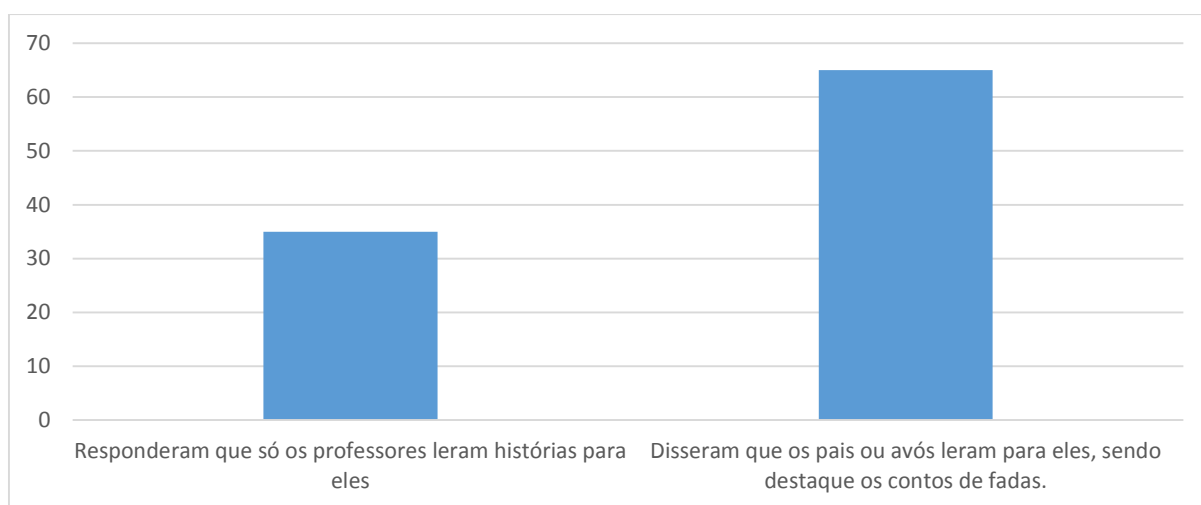


Gráfico 4 – Alguém lê ou já leu histórias para você?

Esse dado surpreende as expectativas, pois, mesmo os alunos pertencerem a uma comunidade carente, em que prevalece a cultura de massa, ainda assim, existe a presença da leitura de histórias orais no seio familiar, seja leitura de contos de fadas ou lendas, ou seja, essa tradição ainda está sendo mantida nas famílias brasileiras.

Segundo Bordini e Aguiar (1988), conhecer o horizonte de expectativas do público que irá trabalhar, bem como suas preferências, um pouco de sua história, permite ao mediador da leitura, nesse caso o professor, despertar o gosto e o interesse do leitor.

### **1.5. Sabores da Leitura: o material de apoio**

Não é recente a preocupação da Secretaria da Educação em relação à formação de leitores ativos e autônomos. Desde 2003, junto com a Secretaria de Estado de Cultura, buscava-se facilitar o acesso a livros, por meio do programa *São Paulo: um estado de leitores*.

Com isso, acreditava-se que programas, propostas de trabalho e capacitação dos professores, poderiam constituir um elo para estimular o gosto pela leitura nos alunos e, conseqüentemente, nas futuras gerações.

Então, em 2005, firmou-se um acordo entre as duas secretarias, sob a coordenação de Gabriel Chalita, para disponibilizar ações para difundir a leitura prazerosa em sala de aula. A Secretaria da Educação garante um Enriquecimento Curricular denominado Hora da Leitura, com a proposta de trabalho com foco na leitura de vários gêneros textuais em sala de aula, como: poema, conto, fábulas, textos dramáticos, crônicas, charges, literatura de cordel entre outros considerados adequados para os alunos do Ensino Fundamental II.

Por meio desse acordo, a Secretaria da Educação garantiu a inserção de uma aula semanal de 50 minutos na grade das escolas públicas. A partir de 2009, foi implementada a proposta para uma disciplina, chamada de Leitura e Produção de Texto (LPT), para o segundo ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª série/ 6º ao 9º ano) nas escolas estaduais paulistas. Ministrada por professores de Língua Portuguesa, mediante duas aulas semanais, sua proposta, segundo documentos oficiais, era a formação do leitor literário.

Mas, tudo foi dizimado em 2012, com o retorno de seis aulas semanais de Língua Portuguesa e, este único professor ser programado para oferecer o estudo da língua, a literatura e a produção de textos, além de lidar com todas as dificuldades trazidas do Ensino Fundamental I e as metas a serem cumpridas nas avaliações externas.

Assim, como uma maneira de mediar essa ‘distância’ entre a leitura escolarizada, pedagógica, a Secretaria da Educação oferece, atualmente, materiais de apoio, como é o caso de *Sabores da Leitura*, de Cilza Bignotto, uma coletânea de atividades, com diferentes gêneros que tem como objetivo subsidiar o trabalho do professor para que este consiga, por meio das estratégias de leituras proposta, promover uma leitura prazerosa e competente no aluno.

Contudo, esse material é apenas uma opção, não obrigação, o professor que sentir o desejo de trabalhar é que executa as atividades, do contrário, serve apenas de enfeite nas estantes da biblioteca escolar.

Esse material, assim como o Programa Hora da Leitura, o projeto Tecendo Leitura, os cadernos de Leitura e Produção de texto, a coletânea Encontros com a leitura e a escrita, seguem os mesmos objetivos, que são, de acordo com as diretrizes publicadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), no site da Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP):

- Contribuir para a formação dos alunos no Ciclo II do EF, integrando à carga horária semanal dos alunos do Ciclo II do EF;
- Propiciar aos alunos um contato intenso e sistematizado com diferentes gêneros textuais, especialmente no que concerne ao ler para apreciar/fruir e para conhecer;
- Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as ideias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal;
- Orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.

Todas essas ações contribuem para a formação de sujeitos leitores no ambiente escolar: o acesso à variedade de textos, a importância da leitura, as orientações feitas para os docentes, com o objetivo de desenvolver práticas de leituras mais relevantes e prazerosas.

Os procedimentos metodológicos do material, de acordo com a publicação da SEE-SP estão embasados na leitura com ênfase:

- Na modalidade de organização didática conhecida como “Atividade Permanente”;
- No procedimento “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno e ser o próprio professor, um leitor em formação permanente;
- Na abordagem de trabalho com as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação (“antes da leitura”, “durante a leitura”, “depois da leitura”);
- Na seleção de gêneros textuais para a leitura.

Entre outros procedimentos metodológicos, são enfatizadas a leitura em voz alta, a programada e a expressiva. Esses procedimentos utilizados pelo material têm como base teórica os postulados de Isabel Solé em seu livro *Estratégias de Leitura* (1998). A autora defende que as atividades devem obedecer uma sequência pré-determinada, que compreende as seguintes

etapas: Preparando a Leitura; Aquecendo para a Leitura; Saboreando o Texto; Entrelaçando Leituras Coletivas; Descobrendo desdobramentos; Produtos de Leituras.

Nesse momento, faz-se necessária a abordagem do material de apoio e a explicação que o mesmo oferece sobre todas as etapas propostas, por isso, subdivide-se o tópico 1.5 em cinco pontos.

### **1.5.1 Preparando a Leitura**

Na primeira fase, espera-se que o professor planeje as atividades de forma reflexiva, observe as etapas das sequências didáticas e quais os procedimentos são relevantes para o significado geral da obra, a fim de ajudar os alunos no desenvolvimento de sua competência leitora. Para isso, as perguntas, as observações e comentários realizados, nesse momento, devem indicar alguns recursos formais usados nos textos literários e sugerir possíveis interpretações. Essa etapa é importante, pois, segundo Marisa Lajolo (2006, p. 50):

O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre o texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas resiste no modo como o texto diz que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto.

Dessa forma, o professor contará, por meio desta etapa, com elementos que podem contribuir para aumentar seu repertório e sua competência leitora.

### **1.5.2 Aquecendo para a Leitura**

Esta etapa tem como finalidade ativar o conhecimento prévio do aluno, estimulá-lo a fazer antecipações sobre o texto lido. Assim, o material propõe ao professor acompanhar de forma atenta, se possível por meio do registro, as observações dos alunos com base no texto e na sua materialidade: a capa, a contracapa, o formato, suas ilustrações, os textos das orelhas. Cooper (1990, *apud* Solé, 1998, p. 107), declara:

Cooper ressalta que a discussão sobre as contribuições dos alunos é um dos melhores meios de atualizar o conhecimento prévio, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de, no caso não ser conduzida de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos e não lhes proporcionar uma organização clara. Em sua opinião – que compartilho –, depois da discussão, breve e centrada, devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes, que ajudarão as crianças a enfrentar o texto.

Nesse momento, cabe ao professor despertar a curiosidade da criança e do adolescente, por meio das expectativas dos alunos em relação ao texto, o gênero, o contexto de produção, o autor. O educador deve estar atento aos comentários e tomar cuidado para não ocorrer divagações.

### **1.5.3 Saboreando o Texto**

Nesta etapa sugerem-se vários tipos de leituras: silenciosa, em voz alta, programada, individual, em duplas, em grupos, coletiva. Mas o material ressalta: “A leitura expressiva feita pelo educador é indicada sempre, pois é uma das principais maneiras de ensinar a ler bem, ler com prazer e ler muito é lendo bem, lendo com prazer e lendo muito com e para seus alunos” (BIGNOTTO, 2012, p. 5). Por meio da leitura do professor, que deve servir de modelo para o aluno, é que se encontram referências para futuras leituras.

Outra estratégia proposta pelo material é a leitura em voz alta feita pelo aluno, que, preferencialmente, deve ser avaliada pelo professor e pelos próprios colegas, em um clima de respeito e tolerância para não causar traumas. Com isso, Solé pontua que a leitura em voz alta só é significativa quando:

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos possa distribuir-se entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. (1998, p. 99)

O material sugere vários tipos de leitura, mas enfatiza a importância da leitura em voz alta, já que compõe um dos usos de leitura que menos se faz presente no ambiente escolar, mas para que essa atividade ocorra de maneira eficiente, pressupõe que o aluno tenha, também, um bom desenvolvimento na habilidade de ler silenciosamente.

#### **1.5.4 Entrelaçando Leituras Coletivas**

Neste momento, o material privilegia o diálogo aberto entre os alunos e o professor, o que permite, de maneira espontânea, discorrer sobre suas leituras e ouvir a opinião dos colegas.

Ao adotar essa perspectiva, o material declara que uma das peculiaridades do texto literário é a sua plurissignificação, ou seja, sua capacidade de ser lido de muitas maneiras, de possibilitar inúmeros significados (BIGNOTTO, 2012, p.6). Segundo Zilberman (2003, p. 28):

O professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e errado); ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Com essa metodologia, o material acredita em mecanismos de avaliações mais reflexivos, que possam suscitar a imaginação e o prazer, como: dramatizações, produção de histórias, debates.

#### **1.5.5 Descobrendo Desdobramentos**

Esse momento é de proporcionar indicações de outras obras literárias do mesmo gênero que foi trabalhado, ou de outros gêneros que pertençam ao acervo da escola, da biblioteca da cidade ou mesmo encontradas na Internet.

A última etapa é chamada de: “produtos de leituras”, cujo objetivo é a materialização das leituras feitas pelos alunos. Dessa forma, Bignotto (2012, p.7), apresenta:

- Diário de bordo feito em sala de aula, assim o aluno pode registrar seus comentários sobre as obras lidas, ilustrar, colar imagens e, ao final, compartilhar com os colegas;
- Cartazes de propaganda como forma dos alunos expressarem suas opiniões sobre o que foi lido para os outros alunos e a comunidade escolar em geral, uma vez que esses cartazes podem ser expostos no mural da escola;

- Listas dos mais lidos, estas devem ser afixadas em lugares bem visíveis;
- Marcadores de livros personalizados têm por objetivo registrar impressões de leitura ou trechos interessantes do livro, além de o aluno aprender a cuidar bem da obra, pois, se ele criar o hábito dos marcadores não rabiscará o próprio livro;
- Orelhas e contracapas são peças confeccionadas pelos próprios alunos, espaços nos quais os alunos elogiam ou criticam o livro;
- Antologias para os colegas: nesta atividade, reúnem-se os textos prediletos escolhidos pelos próprios alunos que podem ser ofertados aos colegas.

## CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentadas as concepções teóricas básicas que norteiam esta pesquisa. Tratam-se de questões referentes às concepções da leitura, à leitura do texto literário, o papel do leitor no texto literário. Ainda serão discutidos o ensino de Literatura nas escolas de ensino básico e teoria da Estética da Recepção.

### 2.1 Concepções de leitura

O ato de ler vai além da decodificação do código linguístico, pois ler é um ato de cognição e metacognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos.

Ao ler um texto, dentre outros aspectos, trabalha-se no indivíduo aquilo que ele já sabe, isso é, o seu conhecimento prévio. Segundo Kleiman (2011, p. 13):

É mediante a interseção de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Para que o sujeito seja inserido nessa sociedade tão complexa, torna-se primordial que ele saiba utilizar os meios que o habilitem a realizar uma leitura autônoma e a desenvolver o raciocínio abstrato. Por isso, a leitura de qualquer texto – verbal e não verbal – nos permite vivenciar outras experiências, ativando um movimento de reconstrução do mundo.

Roxane Rojo, em seu artigo, “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, afirma que o ato de ler é analisado por meio da relação do discurso (texto) com outros discursos, ou seja, o ler implica produção de sentidos a partir da relação entre o homem e o mundo, influenciados pelos aspectos sociais, culturais e ideológicos. Assim, Rojo (2004, p. 3), declara:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e

da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.

Dessa forma, para que haja de fato interação do leitor com o texto, deve existir uma busca por parte dele ao se deparar com o discurso. Ele deve conseguir entender as ‘pistas’ deixadas pelo autor, por meio da estrutura e coerência do texto, com isso consegue formular hipóteses significativas para cada tipo de texto. Segundo Kleiman (2011), quando o leitor estabelece objetivos na leitura o mesmo utiliza uma estratégia metacognitiva, ou seja, consegue exercer um controle do próprio conhecimento, para isso ele faz uso do processamento visual, para a apreensão rápida da informação, e assim, alcança o objetivo pretendido.

Quando se faz a leitura de um texto, percebe-se sua esfera social, sua forma composicional e seu conteúdo, consegue-se formular estratégias de leitura para aquele texto. Dessa maneira, um conjunto de elementos formam ligações com marcas linguísticas (gramaticais ou lexicais) importantes para a interação pragmática. Quando na leitura se estabelece relações com o texto por meio, da micro e macro estrutura textual, há interação, discussão e a real identificação da intenção do discurso, sendo assim, ele tem êxito em sua leitura. Segundo Ângela Kleiman (2011, p. 24), “a reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada como um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto”.

Segundo H. N. Brandão e G. Micheletti (1997), o leitor é aquele que dialoga com o texto, "recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto". Quando assume essa posição, ele consegue realizar uma leitura participativa e cooperativa. Ou seja, é um "sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997).

Dessa maneira, a leitura transforma o leitor em produtor de sentidos, este participa do processo de significação, mas vale ressaltar, ele só terá acesso a uma leitura sólida se esta for mediada por estratégias significativas, que o leve a refletir sobre aquilo que lê; inferir significados e, com isso, evitar os equívocos no momento da compreensão.

Por meio disso, adota-se nesta pesquisa, a concepção de leitura que é vista como parte de um processo que concebe língua e linguagem como interação entre sujeitos (autor e leitor)

com papéis ativos nos processos comunicativos e dialógicos, cada um com uma contribuição a dar no processo de formação dos efeitos de sentido.

A leitura pressupõe o conceito de texto de forma ampla. Ao longo da vivência escolar, o educando aprende a ler uma diversidade de textos, pois, nesta perspectiva de leitura, tida como letramento, as habilidades devem ser desenvolvidas e aplicadas em diferentes suportes e textos: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, catálogos, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (SOARES, 2001, p. 69).

Sendo assim, o conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura. Graça Paulino declara que o letramento literário é: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (1998, p. 16). Ainda destaca que o leitor do texto literário deve saber escolher e usar muito bem algumas estratégias de leituras, com isso explica:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Para Paulino (2004), assim como para Soares (2005), existe uma diversidade de textos, e com eles uma diversidade de leituras. Então, não basta defender a presença de diversos gêneros textuais na escola, mas deve-se pensar nos diferentes modos possíveis de ler os textos, de acordo com as especificidades de cada um. Paulino destaca que “as diferenças se localizariam nos objetivos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (2004, p. 56).

Com isso, percebe-se que no âmbito escolar, cabe ao docente traçar os objetivos para os diversos tipos de leitura. Para Solé (1998, p. 22), “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos da leitura”. Dessa forma, a autora pressupõe que o leitor seja ativo, que tenha metas claras para guiar a leitura, seja para se informar, instruir, desfrutar o texto. Isso deve ser considerado quando está ensinando o aluno a ler e compreender os diversos tipos de textos.

Por isso, trabalhar muito bem os conceitos de leitura e letramento é de extrema importância para os profissionais da educação, pois segundo Dionísio (2005), mais importante do que a escolha dos textos para a leitura escolar é a definição de que tipo de leitura deve ser desenvolvida, ou melhor, que tipo de leitor se pretende se formar na escola, assim o leitor é definido como:

Aquele que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do cotidiano ou artístico, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos (DIONÍSIO, 2005, p. 78).

Para que esse tipo de leitura seja desenvolvido, Soares aponta que a escola não só deve atender aos objetivos lidos, mas também e, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizadas pelos alunos. Para Solé (1998), o leitor constrói o sentido do texto, pois o compreende a partir de suas próprias experiências, expectativas e conhecimentos prévios, assim:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Dessa maneira, é imprescindível apresentar ao aluno todas as formas de leitura e não apenas a leitura escolarizada, com o objetivo de responder questões sobre o conteúdo trabalhado. O discente deve aprender a utilizar a leitura fora da escola.

## **2.2 O texto literário**

Ler um texto literário não é uma tarefa fácil, já que o mesmo trabalha com o complexo, recheado de intenções, operações linguísticas, sentidos figurados e a fixação de propostas feitas pelo autor do texto. Nessa esteira, Guimarães e Batista (2012, p. 21) sistematizam que:

Os textos literários situam-se entre a conotação e denotação, entre o real e o imaginário, sugerindo uma participação ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo de verossimilhança literária. A entrada nesse universo implica diretamente uma participação de outra natureza, uma vez que a fruição artística, via literatura e suas manifestações, pode provocar transformações no leitor, que se reconhecerá num universo de imaginação e recriação a partir do real e de sua transformação em material literário.

Diante desses elementos, Candido (1985, p. 53) concebe a arte literária como um trabalho de construção ou recepção gratuita de um objeto que representa o real:

A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe o tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam realidade natural ou social, e elementos organizacionais que são configurados e apreciados gratuitamente pelo escritor e pelo leitor, respectivamente. (CANDIDO, 1985, p. 53)

Dessa forma, o autor do texto literário transforma a realidade, por meio de elementos construídos dentro de uma perspectiva pessoal, e pode ocultar ou ampliar as expectativas, as possibilidades. Para Antonio Candido, o leitor tem um papel importante, pois o mesmo é ativo na obra literária, pois constrói sentidos, aprecia ou critica o objeto contemplado.

A leitura tem em sua gênese um caráter humanizador, com a organização das palavras, permite ao leitor perceber a sociedade sob uma nova ótica e reconstruí-la. Sendo assim, ao mesmo tempo em que ela satisfaz a necessidade de fantasia do leitor, também o coloca no centro das contradições de seu mundo. (CANDIDO, 1989)

Para Candido há três funções que a literatura exerce: a psicológica, isto é, a necessidade de fantasia do ser humano, seja por meio de uma piada, um trocadilho, até pelas formas mais complexas, como as lendas, os contos, os romances, poemas. Além disso, há a função formativa, que tem o papel educativo. Ao reinventar a realidade, os textos literários apresentam diversas situações. Vale lembrar que a literatura não é um veículo de normas morais e de bons costumes, o efeito que o texto causa no receptor varia de acordo com o caráter, a cultura, o contexto histórico desse cidadão, mas um texto nunca deixa de causar sensações e formar o caráter do leitor. Para Candido “a literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (1972, p. 806).

A última função refere-se ao conhecimento de mundo e do ser. De acordo com Candido esse conhecimento relaciona-se por vários níveis que o autor organiza, por exemplo, a maneira como é estruturado o texto. O discurso implícito que está presente, a ideologia defendida, todas essas características são incorporadas inconscientemente e cooperam o enriquecimento da obra.

Todas essas funções trabalham em consonância e são responsáveis pelo caráter humanizador da literatura. Segundo Antonio Candido, por tudo que a literatura oferece ela é um direito do homem, não só como fruição, mas como um leitor crítico, que enxerga os pormenores da sociedade e luta civilizadamente, por melhorias. Para Roland Barthes, a literatura tem o ‘poder’ de assumir todos os saberes, por isso, por meio dela, o leitor transforma-se em crítico, ativo, assim:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico e social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p. 18-19).

A literatura, portanto, como um “*verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte*” (COELHO, 2000, p. 15), está repleta de experiências pessoais, de formas de expressão e comunicação humanas que, muito além de transmitir conhecimentos, permite-nos ter acesso a sensibilidade, a imaginação e a estética e, através disso, desenvolver o gosto pela leitura. Para Zilberman (1988, p. 19), a obra não é completa sem a presença de um leitor que seja capaz de interagir com o texto, assim declara:

Pois sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se

implanta outra: a do preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.

Os vazios presentes no texto literário provocam operações estruturadas no leitor que permitem a criação de imagens que mantem o texto vivo na sua consciência, assim, o texto é o responsável por despertar no leitor uma produção de sentidos.

### 2.3 Leitor do texto literário

O leitor nem sempre teve um papel privilegiado da análise e da crítica literária, sendo que, até o final dos anos setenta, a crítica literária foi influenciada pelo estruturalismo, com a teoria de que o texto literário era a expressão das ideias de seu autor. Com esse pensamento, a obra literária só poderia ser estudada concomitante à biografia do seu autor. O leitor, neste contexto, tem um papel passivo de interpretar o que o autor quis dizer.

Em 1968, Barthes, no ensaio intitulado *A morte do autor*, critica o papel centralizador do autor e inaugura uma postura pós- estruturalista. Para ele, o autor não é mais o *locus* da influência criativa, mas simplesmente um “*scriptor*” que “nasce simultaneamente com a obra”, o autor produz a obra e não a explica. Este também não tem uma existência que antecede ou que perpassa a obra. Ainda para Barthes (1988, p. 70):

A unidade de um texto não está em sua origem, mas em seu destino; porém este destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é aquele que mantém juntos em um único espaço todos os caminhos de que um texto constitui.

Essa concepção de Barthes atingiu outros autores como, por exemplo, Umberto Eco, que focalizou em suas produções o papel do leitor para a obra literária. Em seu livro *Obra Aberta*, de 1962, Eco discute o papel colaborativo do leitor para o texto literário. Nesse momento Eco analisa a ambiguidade do texto literário e sua abertura para a iniciativa do leitor de completar o sentido. Porém, muitos leitores entenderam essa teoria como uma forma livre de interpretar e fruir o texto literário, sem refletir na estrutura textual da obra, momento esse que ocorreu muitos equívocos de interpretações. Segundo Eco, nos trabalhos que realizou de 1963 até 1975, procurava, por meio dos fundamentos semióticos, mostrar “a experiência de ‘abertura’ da obra literária, em *Obra Aberta*, mas cujas regras, não tínhamos fornecido” (ECO, 2004, p. 12).

Em *Lector in fabula* (1986), Eco privilegia a dinâmica da interpretação textual, demonstrando em sua teoria que há sim a abertura da obra, porém existem limites para essa interpretação, com isso ele aponta para a tensão entre fidelidade e liberdade interpretativa. Na introdução dessa obra, Eco declara (1986, p. 17):

Quando publiquei o meu trabalho *Obra Aberta*, eu me perguntava como é que uma obra podia postular, de um lado, uma livre intervenção interpretativa a ser feita pelos próprios destinatários e, de outro, apresentar características estruturais que ao mesmo tempo estimulassem e regulamentassem a ordem das suas interpretações. Conforme aprendi mais tarde, sem saber eu estava então às voltas com a pragmática do texto [...] ou seja, a atividade cooperativa que leva o destinatário a tirar do texto aquilo que o texto não diz (mas que pressupõe, promete, implica e implícita), a preencher espaços vazios, a conectar o que existe naquele texto com a trama da intertextualidade da qual aquele texto se origina e para qual acabará confluindo.

Com isso, Eco sustenta que o leitor manteria uma relação dialética com o autor de uma obra, pois ele seria coparticipante do processo de construção do texto narrativo, assim explica que todo texto projeta um “leitor-modelo” capaz de cooperar com o autor da obra:

O texto está, portanto, entretecido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais nada, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais valia de sentido que o destinatário lhe introduz, e só em casos de extrema pedanteria, de extrema preocupação didascálica ou de extrema repressão, o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores – ao ponto de violar as regras normais de conversação. Em segundo lugar porque, à medida que se passa, a pouco e pouco, da função didascálica à função estética, um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Um texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 1986, p. 55).

O leitor modelo, diferente do leitor empírico, é uma construção realizada pelo próprio autor do texto que funciona como uma condição indispensável da própria comunicação. O leitor modelo é criação de um autor-modelo, pois esse último, ao gerar um texto, move-se como um jogador de xadrez que prevê os lances do outro jogador. O autor, afirma Eco, movimenta-se gerativamente, concebendo um leitor que, por sua vez, se movimentará interpretativamente: “prever o próprio leitor-modelo não significa somente ‘esperar’ que ele exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo” (ECO, 1986, p. 40).

O ato de ler o texto literário, a maneira com a qual o leitor vai se comportar nesse exercício fará total diferença para a interpretação do mesmo. Por exemplo, o leitor pode apenas se preocupar com a compreensão superficial da narrativa, seu objetivo é chegar ao final da história, mas quando a obra é complexa e o leitor está disposto a interpretar os mínimos detalhes, ele sacrificará a progressão e buscará a interpretação, para entender todas as implicações presentes naquele texto. Para Roland Barthes (*apud* JOUVE, 2002, p. 19),

Uma vai direto para as articulações da história, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (se leio Júlio Verne, vou rápido: perco algo do discurso, e entretanto minha leitura não é atraída por nenhuma perda verdadeira – no sentido que essa palavra pode ter em espeleologia); a outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, gruda ao texto, lê, se assim se pode dizer, com aplicação e ânimo, enxerga em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a história: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folhear do sentido.

Ainda segundo Barthes, existe a leitura de prazer e a leitura da fruição, aquela é uma prática confortável de leitura, não há surpresas, não rompe com a cultura nem com a linguagem, não exige do leitor sacrifícios para progredir na interpretação. Já o segundo caso, é uma leitura desconfortável, cheia de implicações, e precisa de um leitor ativo, que se debruce diante da obra para descobrir o real sentido de toda aquela construção. Ao definir esses dois textos, essas duas leituras, Barthes (1987, p. 21) declara:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.  
Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até há um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Assim, todo autor, ao escrever seu texto projeta um leitor, capaz de acompanhar o seu 'jogo', para isso, o leitor precisa de um saber mínimo para conseguir prosseguir na leitura, por esse motivo, Eco aponta que ler é mais que decodificar uma mensagem verbal, precisa de uma competência circunstancial diversificada, precisa de um estudo pragmático, que determinem as escolhas linguísticas feitas por cada texto, pois o texto é repleto de pistas, feitas por meio das estratégias textuais, dessa forma Eco (1986, p. 58) declara que o autor prevê um leitor-modelo, pois:

Para organizar a própria estratégia textual, um autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta que conhecimentos de códigos) que conferem conteúdo às expressões que utiliza. Deve assumir que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo do seu leitor. Por conseguinte deverá prever um Leitor-Modelo capaz de cooperar com a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente.

Essas competências mencionadas por Eco se referem a uma língua comum tanto da obra como para o leitor, uma identificação dos códigos linguísticos do texto e das circunstâncias de enunciação. Além disso, Eco aponta que o leitor no momento da leitura trabalha com uma enciclopédia, isto é, com um registro de funcionamento de uma determinada língua em toda a sua complexidade, contemplando regras de significação e instruções pragmaticamente orientadas. Por meio dessa enciclopédia o leitor pode ir além dos significados lexicais e constatar os diversos sentidos de uma expressão. Desse modo, prever esse leitor, capaz de identificar todas essas estratégias linguísticas e, por meio delas, interpretar de maneira consciente o texto, não é uma tarefa simples, pois o autor precisa conduzi-lo para isso, conforme Eco explica que “prever o próprio Leitor-Modelo não significa apenas esperar que exista, significa também conduzir o texto de forma a construí-lo. Um texto não se limita a apoiar-se sobre uma competência, contribui para a produzir”. (ECO, 1986, p. 59).

Autor e leitor cooperam para a interpretação, mas não tem espaço comum de referência. Por isso, toda interpretação será fundamentada através da estrutura do texto, do jogo de relações internas, que o leitor vai reconstruir, por meio de sua enciclopédia, seu meio cultural.

Para atualizar a obra lida com eficiência, faz-se necessário conhecer muito bem a cultura a qual ela está inserida, para que de fato reconheça todas as escolhas lexicais feitas pelo autor da obra. Pois, para Eco (1986), o leitor tem diante do texto deveres “filológicos”, isto é, deve identificar o mais precisamente o possível as coordenadas do autor, para não ocorrer interpretação falha, ou mesmo, absurda.

Michel Charles (*apud* Jouve 2002), em seu texto “*Retóricas da leitura*”, de 1977, reforça a ideia de que a leitura está inscrita no texto e afirma:

No grande jogo das interpretações, as forças do desejo e as tensões da ideologia têm um papel decisivo. Em todo caso esse jogo só é possível na medida em que os textos o permitem. Isso não significa que um texto autoriza

qualquer leitura, mas simplesmente que ele é marcado por uma precariedade essencial, que ele próprio possui um jogo [...] trata-se de examinar como um texto expõe, até mesmo “teoriza”, explicitamente ou não, a leitura ou as leituras que fazemos ou podemos fazer; como ele nos deixa livres (ou nos torna livres) ou como ele nos reprime (CHARLES *apud* JOUVE, 2002, p. 31).

A leitura do texto literário, como demonstram vários estudiosos, necessita de atenção, cuidado, busca. O leitor pode escolher em apenas ter prazer pela leitura, como aponta Barthes, ou fruí-la. Eco, declara que existe uma diferença muito grande entre “utilizar” um texto (desnaturá-lo) e “interpretar” um texto (aceitar o tipo de leitura que ele programa). Sendo assim, é impossível captar todas as “jogadas” feitas pelos autores em uma única leitura, para ativar toda a enciclopédia do leitor, todas as escolhas linguísticas feitas pelo autor para construir sua obra literária, a releitura é de extrema importância. Para Jouve (2002, p. 29),

Se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma superfície, mas também um volume do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura.

O mesmo autor aponta que em um primeiro momento, a leitura é linear, feita em sua progressão natural, mas quando o desejo é pesquisar como o texto funciona deve-se fazer mais que uma simples leitura. Segundo Barthes (JOUVE, 2002, p. 33):

[...] a releitura aqui é proposta de antemão, pois só ela salva o texto da repetição (aqueles que dispensam uma releitura obrigam-se a ler em toda parte a mesma história), multiplica-o na sua diversidade e pluralidade: ela o extrai da cronologia interna (“isto acontece antes ou depois disso”) e reencontra um tempo mítico (sem antes nem depois); ela contesta a pretensão pela qual acreditamos que a primeira leitura é uma leitura primeira, inocente, fenomenal, que, em seguida, teríamos apenas que “explicar”, intelectualizar (como se tivesse um início para a leitura, como se tudo já não tivesse sido lido: não existe uma primeira leitura, mesmo que o texto procure nos dar essa impressão com alguns operadores de suspenses, artificios espetaculares mais que persuasivos); não é mais consumo, mas jogo (esse jogo que é a volta do diferente).

Com isso, comprova-se que a releitura é de extrema importância para compreender a construção poética como submissão do aspecto estético, para Eco entre a “morte do autor” e o “nascimento do leitor”, há o texto e como este regula as possibilidades de fruição. Atentar-se à

leitura do texto e como ele é construído, preencher os espaços em brancos é papel do leitor crítico. Por isso, cada texto demanda do leitor certa competência para compreender o que comunica. Se o leitor não possui a enciclopédia necessária para decodificar a mensagem, não fará uma interpretação bem-sucedida.

Para explicar melhor essas funções, Eco criou termos “autor-modelo” e “leitor-modelo”, que para ele seriam estratégias interpretativas que surgem como polaridades internas à obra, desse modo, uma interpretação bem-sucedida ocorre “entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos individuais” (ECO, 2004, p. 46).

Não basta o leitor-modelo preencher os vazios do texto, para Eco ele deve atualizar, analisar as condições históricas em que foi criado e o trazê-lo para o presente. O autor-modelo, surge, neste caso, como uma estratégia textual de leitura, como tentativa para entender as intenções virtualmente contidas no enunciado. Eco explica que ao construir a ideia de autor-modelo interagem elementos que podem ser chamados de intenção de leitura, dessa maneira, Eco (2004, p. 49), declara:

A configuração do Autor-Modelo depende dos traços textuais, mas põe em jogo o universo do que está atrás do texto, atrás do destinatário e provavelmente diante do texto e do processo de cooperação (no sentido de que depende da pergunta: Que quero fazer com este texto?).

Assim, para “investigar”, compreender o que o texto realmente revela é preciso seguir indícios que sejam verificáveis, com base no texto e o que esse propõe: o interesse do leitor não pode se sobrepor ao da textualidade da obra.

Após essa espécie de “contrato” de leitura, o leitor-modelo constrói sua recepção ancorando-se nos espaços de certezas oferecidos pelo texto, com isso, há limites para a interpretação o que impede o leitor de cometer devaneios interpretativos.

## **2.4 Estética da recepção**

Progressivamente, no começo do século XX, o leitor conquistou seu papel de produtor de sentidos no texto literário. Essa mudança do foco do autor, para obra e, depois, para o leitor, favoreceu o surgimento de teorias voltadas para o aspecto recepcional. Em 1967, na Alemanha, Hans Robert Jauss aparece como um dos autores mais exponenciais da Estética da Recepção,

que coloca o leitor e a leitura como elementos privilegiados. Ao lado dele, Wolfgang Iser desenvolve a teoria de efeito, pois acredita que o texto só ganha existência no momento da leitura e as consequências desses “efeitos” são fundamentais para poder pensar em seu sentido.

Assim, a teoria recepcional de Jauss (1994) tem os seguintes critérios: a) A noção de literatura como forma de comunicação; b) O leitor enquanto entidade coletiva a quem o texto se dirige; c) A leitura como ato resultante de uma troca com o texto; e d) A experiência estética como seu efeito no receptor. Para o autor, na experiência estética desenvolvem-se três exercícios que são complementares e simultâneos: *poiesis*, que seria o momento da produção, *aisthesis*, no ato da recepção e a *katharsis*, a experiência subjetiva, momento de reflexão sobre a obra. Desse modo, Jauss (1994, p. 5) afirma que a obra literária é uma instância mutável por oferecer aspectos diferenciados a leitores de cada época: “ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhes existência atual”.

Os estudos de Jauss mostram diferentes possibilidades de conceber a recepção literária, o que abriu novos caminhos tanto para a teoria e história literária como para o ensino de literatura. Jauss faz severas críticas aos métodos de estudos que priorizam o aspecto histórico à cronologia. Assim, desenvolve sua primeira tese, que a construção do texto literário se dá pelo diálogo dinâmico com obra por parte do leitor:

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (JAUSS, 1994, p. 8).

Dessa maneira, sua crítica atinge tanto as teorias desenvolvidas pelos formalistas (método imanentista) como o método do Marxismo (sociologia da literatura), essas duas correntes literárias, na concepção de Jauss, também tentaram formular explicações metodológicas para esclarecer a sucessão histórica dos textos literários.

A proposta de Jauss para unir em uma só vertente literária à estética e à história é colocar como foco dos estudos o leitor, o espectador do texto. Sendo assim:

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

O leitor, segundo Jauss, traz para a realidade fatos ficcionais e, também, transporta para a ficção fatos de textos que se dizem históricos, fundamentando sua metodologia na união da história e da estética a partir do leitor.

Por meio da participação do leitor – sujeito social – na constituição de sentido literário, segundo Jauss (1994) a obra literária não apresenta autonomia absoluta. Ela sempre é renovada por meio da atualização textual do leitor, sendo assim, a obra tem um caráter dialógico. Por meio da leitura, a obra literária demonstra toda a sua dinamicidade. Assim, Jauss, desenvolve sua segunda tese (1994, p.28):

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares, indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida.

A terceira tese volta-se para a reconstituição do horizonte de expectativa, o que determina como o texto literário é recebido pelo leitor. Para Jauss a relação do público determinará o valor da obra. Dessa forma:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua apreciação, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético (JAUSS, 1994, p. 31).

Ao elaborar sua quarta tese Jauss vale-se da hermenêutica para examinar melhor as relações do texto com a época do seu aparecimento. Seu programa de ação investiga a literatura em três aspectos: diacrônico (recepção das obras ao longo do tempo), sincrônico (mostra o

sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas) e o relacionamento entre a literatura e a vida prática o que mostra a dinâmica interpretativa do leitor no ato da leitura. Para Jauss, a própria consciência que interpreta um texto (leitor, público, críticos) será envolvida num processo histórico que afeta o modo como esse texto é lido:

A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constitui uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra (JAUSS, 1994, p. 35).

O estudioso, em sua quinta tese, aborda o caráter diacrônico, já que no momento da leitura, o texto deve dialogar com outras leituras já realizadas. Para Jauss (1994, p. 43): “as mudanças da série literária somente perfazem uma sequência histórica quando a oposição entre a forma velha e a nova dá a conhecer, também, a especificidade de sua mediação”.

Portanto, para ele a história literária baseada no critério recepcional não é um processo sequencial de obras literárias, mas um conjunto aberto de possibilidades, uma vez que sentidos novos podem ser descobertos em textos antigos.

A sexta tese discute o aspecto sincrônico. Segundo Jauss esse é um fator importante para a compreensão do leitor num momento específico da história literária, com isso, a leitura da obra deve ser articulada no momento de seu aparecimento:

A contemplação puramente diacrônica [...] somente alcança a dimensão verdadeiramente histórica quando rompe o cânone morfológico, quando confronta a obra importante do ponto de vista da história das formas com os exemplos historicamente falidos, convencionais, do gênero e, além disso, não deixa de considerar a relação dessa obra com o contexto literário no qual ela, ao lado de outros gêneros, teve de se impor (JAUSS, 1994, p. 48).

Em sua última tese, Jauss destaca a relação entre literatura e sociedade, aquela é pensada não só nos seus efeitos éticos, mas também em seus aspectos psicológicos e sociais. O leitor é capaz de vislumbrar aspectos de seu cotidiano por meio da leitura literária, com isso desperta suas emoções como se estivesse participando de uma cura (katharsis), assim:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra horizonte de expectativa de sua

vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

Wolfgang Iser vincula-se igualmente à Escola de Constança. Como Jauss, ele parte da ideia de que o texto só existe a partir da atuação do leitor. No entanto, aposta no imaginário, como último ato previsto na recepção. Enquanto Jauss necessita do testemunho da leitura, Iser recai sobre o próprio texto, argumentando que ele possui uma estrutura apelativa que colabora para o efeito e reação do leitor frente à obra. Sendo assim,

[...] o efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da recepção, que, em face de suas diversas metas orientadoras, operam com métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito). A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais ampla dimensão quando essas duas metas diversas se interligam (ISER, 1996, p. 7).

Na concepção de Iser há um efeito estético, pois tanto os textos como o leitor têm um repertório estético, assim o leitor compreende a obra dentro dos limites do seu momento, inserido em seu contexto sociocultural. Através dessa interação, leitor e obra, Iser acredita em um leitor implícito que aguça a imaginação do leitor real e isso permite uma projeção interpretativa do ato da leitura. Jouve explica muito bem o conceito de leitor implícito defendido por Iser:

O “leitor implícito” de Iser (1985) remete às diretivas de leitura deduzíveis do texto e, como tais, válidas para qualquer leitor: “Ele incorpora o conjunto das orientações internas do texto de ficção para que esse último seja simplesmente recebido” (p. 70). A ideia é a seguinte: na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está constituído é o mesmo para todos os leitores; a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos (*apud* JOUVE, 2002, p. 44).

Essa concepção de Iser atrela os estímulos produzidos no imaginário do leitor e o instiga a assumir um papel ativo na construção da ficção. Quando o leitor constrói um horizonte de sentidos para o texto literário, estabelece um ponto de vista que o ajuda a compreender melhor a situação dele no mundo. A recepção para Iser é mais que um simples processo semântico, ela é um processo de experimentação.

O leitor implícito não tem existência real, mas é antes de tudo uma estrutura do texto, que pode ser regulada por uma espécie de jogo que oferece a interação entre texto e leitor, afirma Iser (1996, p.73):

A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção de leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele.

O leitor implícito, por meio do ato imaginativo, leva o leitor real a interpretar o texto de diferentes maneiras. Dessa forma, o leitor real traz condicionada uma atividade constitutiva da estrutura do texto, que se torna real por meio de ações imaginativas que são estimuladas pelo leitor implícito.

O leitor, na tentativa de emitir respostas às perguntas sobre o acontecimento vivido no instante da leitura, remete a uma significação para o sentido (significado). Esse sentido construído no texto, pelo leitor, resulta propriamente de uma atividade essencialmente social apesar de termos como produto final, a atualização do objeto estético na consciência do leitor e ficará em seu plano individual, representacional.

Para Iser (1996), o texto é construído por meio das perspectivas do autor, mas só se realiza por meio do ato, que é o efeito experimentado pelo leitor na produção de sentidos. Por isso, as lacunas deixadas pelo autor não demonstra incompetência, mas sim a entrada do leitor na obra, a interação, para que este supra os espaços em branco com as suas considerações permitidas pelo texto, com isso, gera uma maior conexão textual. Antonie Compagnon (2001, p. 149), ao recuperar os conceitos de Iser, afirma que essa incompletude é que caracteriza o texto literário; e embora a literatura exista nos livros, é somente a partir da leitura que ela concretiza e se completa, o que torna o leitor coautor dos textos.

Para Iser, se o texto literário produz um efeito, este libera um acontecimento, pois traz uma perspectiva para o mundo presente que não estava contida nele. Esse processo ele denominado por dois fatores: a seleção e a combinação.

A seleção possibilita uma transformação da referência, fazendo com que o texto de fato aconteça. Segundo Iser (1996, p. 11) toda transformação da referência é um acontecimento,

porque os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação. Nesse sentido, em seu processo de construção, o texto literário modifica a realidade, já que, ao retirar elementos da realidade de referência, o autor indiretamente a transforma, retirando-a das amarras do mundo empírico e concedendo-lhe uma gama de interpretações, pois, para Iser, “repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la”.

Já a combinação, consiste na ligação dos elementos do texto selecionados pelo autor. Neste procedimento, constrói-se o caráter de acontecimentos do texto, “que se origina da seleção e da combinação” (ISER 1996, p. 12). No processo de construção do texto, o autor seleciona elementos da realidade e depois os combina, esse método se estende ao receptor, o qual, no processo da leitura, também seleciona e depois combina elementos. Dessa forma, Iser conclui: “Por isso o texto tem o caráter de acontecimentos, pois na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados” (1996, p. 12)

Logo, o leitor implícito de Iser é justamente o que articula as estruturas objetivas do texto e o leitor explícito é o indivíduo histórico que acolhe positivamente ou negativamente uma criação artística a qual ficaria ligado pela própria recepção. A interação texto/leitor é acessada na esfera social.

Com essas teorias, percebe-se que o texto apresenta uma estrutura de apelo que só existe a partir da atuação do leitor frente à obra. Cada leitor, por meio de sua sociedade, cognição, história possui uma maneira de interpretar as estruturas textuais, o que torna a temática em jogo com fórmulas emocionais e histórico-sociais que condicionam os preenchimentos dos vazios nos textos literários.

Ao proporcionar um papel para o leitor, Zilberman (1990) comenta que a obra literária tem uma riquíssima contribuição para a organização do caos interior, e declara:

O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecimento, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Para Iser, Jauss e Eco, a experiência estética é, simultaneamente, prazer e conhecimento por meio de uma atividade de comunicação e interação entre texto e leitor que tende a ocasionar a identificação enquanto resposta do receptor. Assim, uma obra pode atuar sobre o seu público, oferecendo-lhe padrões de comportamento e também pode emancipá-los.

Segundo Vicent Jouve, em *A leitura*, obra que aborda vários conceitos de leituras, de diferentes autores, épocas e sociedade, aponta que o grande avanço das pesquisas que envolvem leitores abstratos, implícitos e modelos, demonstram a importância da inserção do leitor como atuante no texto, aquele que é capaz de atualizá-lo por meio da linguagem que o texto utiliza e também através de suas experiências pessoais, conhecimento de mundo, chamado por Eco de enciclopédia. Assim, declara:

Os leitores implícitos, abstratos e modelo, além de suas diferenças, comprovam o mesmo princípio: a inscrição objetiva do destinatário no próprio corpo do texto. Simples imagens de leitor postuladas pela narrativa ou receptores ativos que colaboram no desenvolvimento da história, esses leitores se baseiam na ideia de que, estruturalmente, existe em qualquer texto um papel proposto para o leitor. (JOUVE, 2002, p. 46-47)

Por sua vez, Dominique Maingueneau, em *Análise do discurso literário* (2006), ao traçar um panorama histórico sobre as teorias voltadas para o leitor como agente atuante do texto, afirma:

Conhecem-se as contribuições da teoria da recepção, voltada para a relação entre a obra e o “horizonte de expectativa”, os pressupostos de todos os tipos que estruturam as práticas de leitura. Nessa abordagem, o sentido da obra não é fechado em si mesmo, sendo construído na separação entre posições de autor e receptor. Mais tarde, as pesquisas sobre a atividade de leitura, estimuladas por trabalhos sobre os processos cognitivos, permitiram evidenciar que a leitura, longe de ser simples decifração de signos, implica a cooperação do leitor. O livro de Umberto Eco, *Lector in fabula*, apreende o texto literário como um artefato semanticamente “reticente” que organiza de antemão os aportes de sentido que deve efetuar para torna-la inteligível (MAINGUENEAU, 2006, p. 36).

Essas abordagens serviram de subsídios para a aplicabilidade da pesquisa, pois, acredita-se que o leitor quando interage no ato da leitura com obra literária cria-se um laço entre o dito e o lido. É exatamente nessas redes de significado que a leitura plena e, por isso, emancipatória,

concretiza-se. Zilberman (1995) entende por leitura emancipatória aquele que utiliza as oportunidades ficcionais desencadeadas pelas fantasias para conduzir a atenção do leitor à discussão dos valores que o circundam, fazendo-o refletir sobre tais valores e questioná-los.

## 2.5 O Método Receptional

Para formar leitores autônomos e com senso crítico é necessários que o professor tenha métodos diversificados de ensino para potencializar as competências dos alunos. Por isso, adotar as teorias que têm como aporte teórico a Estética da Recepção é de extrema importância para a pesquisa e também para a formulação do roteiro de perguntas sobre o conto: *No castelo que se vai* (1992) e na análise do discurso dos participantes da pesquisa.

Assim, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria de Efeito, o alemão Hans Kügler (*apud* MARTHA, 1987) estabeleceu níveis de recepção literária para serem trabalhados na sala de aula. Esse método proporciona aos discentes um contato mais sólido, o que possibilita a exploração da obra literária. Esse processo divide-se em três níveis de leitura. O primeiro, seria a leitura primária, o que o autor chama de uma leitura “não duplicada”. Nesta etapa o aluno faz a leitura silenciosa e compreende o texto de maneira afetiva, sem nenhum tipo de interferência, estando no âmbito das representações pessoais.

Já no segundo nível, o discente expõe seus conceitos acerca do texto lido e confronta-se com as leituras dos demais. Neste momento acontece a ruptura da leitura feita anteriormente, pois cada leitor tem um ponto de vista.

No terceiro nível os alunos entram em contato com conceitos da crítica literária, começando assim a leitura a ser compreendida por meio da “arquitetura” do texto, e discutindo-se então, os aspectos linguísticos, ideológicos e sociais que o autor constrói para a obra literária.

Além desse método de Kügler, também há os fundamentos propostos por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988) que desenvolveram o Método Receptional. Este está em consonância com a Estética da Recepção nos seguintes quesitos: apresenta o leitor como elemento fundamental na composição do sistema literário; defende a leitura literária como um processo dialógico de pergunta e resposta entre texto e leitor; passado e presente, ou seja, um estudo que se mostra ao mesmo tempo, sincrônico e diacrônico.

Desta forma, o Método Receptional oferece ao leitor a possibilidade de posicionar-se por meio de escolhas, comparações, debates, questionamentos e reflexões, estimulando, assim,

o leitor a ter uma atitude participativa durante o desenvolvimento de suas etapas. Parte do momento histórico e das experiências de vida do leitor para, então, mostrar outras visões de mundo. O objetivo é emancipar o leitor, ampliar a visão que tem de sua realidade e prepara-lo para leituras mais densas.

O método recepcional propõe cinco etapas, que são:

1. Determinação do horizonte de expectativas: consiste em conhecer os valores prezados pelos alunos, em termos de estilo de vida, preferências, crenças, lazer, interesses específicos de leitura. Para isso, utiliza-se técnicas variadas como observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, dentre outros mecanismos. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.88).

2. Atendimento do horizonte de expectativas: após pesquisar os anseios, valores e familiaridades dos alunos em relação à literatura, a próxima etapa é proporcionar aos alunos experiências com os textos literários que venham ao encontro de suas necessidades em dois sentidos. Primeiro quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, em relação às estratégias de ensino, que devem ser planejadas a partir dos procedimentos conhecidos dos alunos. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.88).

3. Ruptura do horizonte de expectativa: nessa etapa introduzem-se textos e atividades de leitura que desestremem as certezas e costumes dos alunos, seja em termo de literatura ou de experiência cultural. Essa etapa deve ter prosseguimento com a anterior, ao apresentar textos que sejam semelhantes aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Mas, os demais recursos compositivos devem ser distintos, de maneira que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando em um campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.89).

4. Questionamento do horizonte de expectativa: após a leitura os leitores exercem suas análises, escolhe quais textos, por meio de seus temas e construções, exigiram um nível mais alto de reflexão, e diante da descoberta de seus sentidos possíveis trouxeram um grau maior de satisfação. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 90).

5. Ampliação do horizonte de expectativas: nessa etapa, os alunos tomam consciência das alterações e modificações obtidas por meio da experiência com a literatura. Eles percebem

que melhoram sua capacidade de interpretar a obra literária. É um momento de reflexão e autoavaliação. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 91). Assim, elas ressaltam que:

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. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 85-86).

Tendo em vista que a Estética da Recepção tem o leitor como elemento atuante no processo de leitura, o método recepcional de ensino firma-se na atitude participativa do aluno em contato com os mais diferentes textos. Além disso, abre espaço para o diálogo e a interação efetiva entre alunos, professores, leitura e texto.

Dessa maneira, há aproximação com o leitor para perguntar: o que esse texto despertou em você? O que você não gostou ou estranhou? Como você percebeu a construção linguística do tema? Essas questões são importantes, quando se trabalha com a literatura à luz do método recepcional, já que, segundo Jauss (1994, p. 25),

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe a existência atual.

Ao comprovar a importância do método recepcional e, conseqüentemente, do leitor nota-se que leitura de textos literários mobiliza os sentidos, aguça a percepção do aluno/leitor, pois o mesmo é convocado para responder as impressões deixadas pelo discurso. O objetivo da literatura é deslocar o leitor para contexto nunca antes imaginados. A literatura possibilita a vivência de novas aventuras, por meio de uma linguagem arquitetada, repleta de figuras de linguagens. Por isso, a aplicação do método sempre permite aos alunos uma relação mais consciente com a literatura e com a vida.

## 2.6 Mediadores da Leitura

Por meio dos estudos sobre o método recepcional, percebe-se a importância do professor como mediador da leitura, aquele que promove o acesso aos materiais que eles gostam, incentivam o hábito da leitura.

Segundo Arnold Hauser (1977) os mediadores exercem uma função muito importante para o futuro das obras literárias na sociedade. Ele não acredita na existência da produção artística sem a intervenção esteticamente constitutiva, pois se isso não existisse a obra perderia sua historicidade.

A mediação, para Hauser (1977, p. 598) implica a intercessão entre o sujeito receptor (leitor) e o objeto de experiência (livro). Quando se trata de alunos que estão iniciando seu processo com a leitura, temos que nos ater aos sujeitos mediadores e não às instituições, bibliotecas, internet. De acordo com Michèle Petit (1999), o mediador pode ser o professor, o bibliotecário, um amigo, um familiar. A pesquisadora constata que não é a escola como instituição, que tem despertado o prazer pela leitura, mas sim o professor ou um bibliotecário por meio de seus hábitos despertam a paixão pela obra literária. Por isso, é importante que haja um diálogo, uma discussão entre professores e alunos sobre as obras que estão lendo, da mesma forma, o responsável pela biblioteca escolar, conversar com os alunos sobre o livro que eles emprestaram da biblioteca. Para Ana Cristina Dubeux Dourado (2011), doutora em Teoria da Literatura e Coordenadora de Programas da Fundação Abrinq,

[...] o mediador de leitura tem funções múltiplas. É um profissional que vai se constituindo como referência inicial para qualificar a relação das crianças, adolescentes, jovens e adultos com a literatura. Sua relação próxima com o universo literário é o terreno a partir do qual ele pode vir a exercer vários papéis nas vidas dos leitores que frequentam a biblioteca. A ação de um mediador de leitura, como afirma Petit, vai muito além de atividades de leitura que tenham um teor puramente objetivo. Na grande maioria das vezes, os educadores mediadores de leitura criam vínculos duradouros com os usuários. Ouvem suas sugestões, ampliam o acervo a partir delas, criam situações que façam o leitor ter vontade de voltar a visitar o espaço, ampliando, assim, o público inicialmente planejado. Além disso, a mediação feita a partir de encontros individuais entre o leitor e o educador pode se transformar em momentos de cumplicidade e de troca afetiva. Ambos podem compartilhar de descobertas, nesse processo que será revelador, impulsionador de novas reflexões, de maneira a transformar a mediação no que Michèle Petit denomina “relação personalizada”. Nesses casos, o mediador é alguém que acolhe, que recolhe as palavras do outro e com ele estabelece um vínculo afetivo, sem deslizar para uma mediação do tipo pedagógico.

Renata Junqueira de Souza, professora doutora da Unesp/ Presidente Prudente (2009), ressalta que o professor é um facilitador ao oferecer “ao aluno possibilidades de construir significado, ao trazer a leitura, especialmente a literária, como parte importante da rotina escolar e não como atividade mecânica de emissão de voz” (p. 35). Assim, um bom mediador é aquele que estimula, por meio de perguntas, volta a trechos para clareá-los, retoma falas dos participantes, busca diferenças e convergências das diversas reflexões que aparecem no grupo, amplia o repertório literário do aluno, o faz perceber como a obra literária é arquitetada, enfim, o torna leitor. O professor deve levar em consideração que nem sempre os alunos pertencem a famílias que têm o hábito da leitura, por isso, a mediação, por meio do professor é de extrema importância. Desse modo, afirma Souza (2009, p. 45):

O leitor não nasce pronto e seu processo de leitura vai-se construindo, com base nas experiências e relações que estabelecerá, durante sua constituição enquanto leitor; entretanto, a sua formação dependerá dos ideais e percepções que os professores, pelos quais ele passar, terão sobre o ato de ler.

Em consonância com o método recepcional, Souza (2009) também defende a ideia de que o professor deve permitir que o aluno escolha os livros, mas que, ao mesmo tempo deve inserir textos com níveis de dificuldades cada vez maiores para a faixa etária dos alunos. O professor deve estar sempre presente, atuando como mediador entre o aluno e o livro.

Dessa forma, o “ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” e em que a função do educador seja mostrar “o caminho que percorremos para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmo” (COSSON, 1998, p. 120).

Por meio da mediação, o professor instiga discussões, desenvolvendo as habilidades dos estudantes para construir significados e, com o decorrer do tempo, os discentes analisam e atualizam os textos literários de uma maneira progressiva e complexa.

Vale ressaltar que para o professor ser um bom mediador, deve selecionar boas obras, mas isso só será possível se o mesmo for um bom leitor, sendo que, no momento da leitura, poderá também conseguir transmitir seu entusiasmo e prazer no ato de ler.

Nesse sentido, a pesquisa propõe ações de leitura por meio da literatura mediadas pelo professor-pesquisador, com o objetivo de comprovar que, com as estratégias de leitura

adequadas, é possível desenvolver a compreensão leitora dos alunos e proporcionar uma atualização a obra literária de maneira significativa e coesa.

## **2.7 O ensino de Literatura nas escolas de Ensino Fundamental II**

As práticas escolares de leitura do texto literário tem sido foco de discussão nas últimas quatro décadas, pois, ao contrário do ensino de língua, em que, aos poucos, novas abordagens ganham lugar de destaque, a literatura na escola resiste às mudanças e se vê presa a lugar secundário na formação da criança e dos adolescentes.

Dessa forma, a instituição escolar que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”, não consegue incentivar a prática social de leitura, ao apropriar-se da literatura, “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender seus próprios fins” (SOARES, 2001, p. 84 e p. 17, respectivamente).

A escola, ao receber a tarefa de ensinar o aluno a ler, interpreta isso apenas como decodificação do código linguístico, sendo as atividades mecânicas e estáticas, o que impede o aluno de ser realmente um leitor ativo. Assim Zilberman explica: “seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer”, o aluno não gosta de ler obras literárias. (1995, p. 203).

Isso ocorre porque a leitura e estudo de livros de literatura na escola acontecem sempre como práticas que se transformam em dever ou tarefa. Para Soares (2001, p. 24):

[...] sejam quais forem as estratégias para mascarar esse caráter de tarefa ou dever – jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelos alunos, jamais ela será aquele ‘ler para ler’ que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola.

A leitura no ambiente escolar sempre deve ser comprovada, conferida, ou seja, sempre o professor avalia se realmente o aluno leu o texto, elencando para isso várias formas de controle: fichas de leitura, provas, trabalhos, seminários. Soares completa: “sempre a leitura feita terá de ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar”. (2001, p. 24).

Ter esse comportamento é destruir qualquer tipo de fruição e prazer que o aluno possa ter diante da obra literária. Segundo Guimarães, o texto literário exige do leitor um comportamento ativo e participativo, e não um reprodutor de respostas prontas, explicando assim:

O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultado de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos da natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21)

Por toda essa riqueza presente nos textos literários é que o ensino da literatura deve ser repensado, reformulado, utilizando-se estratégias eficientes, para que o leitor questione, busque o que está ‘além do texto’, debruce realmente sobre as palavras articuladas pelo autor. Dessa maneira, o leitor sentirá prazer ao ler as obras, há o incentivo à fruição. Segundo Barthes (1997), a leitura é capaz de pôr o leitor em movimento, não implicando uma satisfação ligeira, mas ruptura e questionamento de conceitos pré-estabelecidos.

Por isso, sendo a escola a principal mediadora do saber, deve buscar estratégias de leitura significativas. Ler para preencher uma ficha de leitura, fazer um resumo não incita em nada a curiosidade, a descoberta, o não-dito que está presente na obra literária, que na maioria das vezes não é trabalhado, discutido em sala de aula.

Por isso as estratégias de leitura devem promover no leitor uma rede de inquietações, devem envolver ativamente o processo interacional, ele precisa se sentir em um espaço de recriação, onde ele tem que participar da atividade de leitura.

Nos últimos oito anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem fornecido às escolas uma grande quantidade de opções de materiais didáticos (livro didático, proposta curricular, caderno do aluno, e alguns materiais que servem de subsídios para a leitura). Porém segundo Renata da Silva Ferreira Asbahr, em sua dissertação *Leitura e Produção de texto (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista* (2013) comprova que a utilização desses materiais não obtém êxito em sua aplicação, seja por parte da própria proposta, ou por outros problemas que permeiam a escola, por exemplo, a indisciplina dos alunos, ou mesmo a falta de estímulo do professor, por trabalhar em condições precárias,

interferem na aplicabilidade das atividades. Muitas propostas são interessantes, porém, acabam por ser finalizadas com o método histórico de ensinar literatura e não em uma análise linguística do texto.

Desse modo, o objeto de estudo, quando se discorre sobre literatura, não pode ser um único período, um gênero textual, mas ensinar literatura de forma significativa e crítica pressupõe o texto literário como objeto principal.

Para isso, é necessário retomar as cinco dimensões do processo de leitura trabalhado por Gilles Thérien e que Jouve (2002), comenta em sua obra. A primeira dimensão está no âmbito patológico, mais precisamente, neurofisiológico, ocorrendo aqui “uma atividade de antecipação, de estruturação e interpretação” (p. 18).

A segunda dimensão está no âmbito da cognição, pois a leitura precisa de uma competência e o leitor joga com seu saber mínimo para prosseguir na leitura. O terceiro processo, ou dimensão relaciona-se as ações afetivas, todo o leitor lê aquilo que lhe agrada, ou que incita sua imaginação, por isso, “estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção”. (JOUVE, 2002, p. 19).

A quarta dimensão está ligada ao processo de argumentação. Segundo Jouve, “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado” (2002, p. 22). Dessa forma, o leitor deve aceitar ou não a argumentação proposta pelo autor.

A última dimensão está no âmbito simbólico, aqui se refere ao sentido que abstraímos da leitura, seja por meio dos argumentos propostos ou do jogo entre os pontos de vista. Para Thérien (1990, p. 10 *apud* JOUVE, 1990, p. 10):

O sentido no contexto de cada leitura é valorizado perante os outros objetos do mundo com os quais o leitor tem uma relação. O sentido fixa-se no plano do imaginário de cada um, mas se encontra, em virtude do caráter forçosamente coletivo de sua formação, outros imaginários existentes, aquele que divide com os outros membros de seu grupo ou de sua sociedade.

Essas condições de leitura evidenciam que o estudo de literatura só será eficiente e terá significado para o aluno se houver a interação. Esta se refere ao jogo de relações internas entre o leitor, responsável por traçar estratégias eficientes de leitura e análise linguística para, segundo Jouve (2002), “reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra” (p. 23).

Por isso, cabe à escola e aos professores mudar o foco do ensino de literatura, devendo-se transformar o leitor empírico (um conceito) para os leitores reais, modelos. O leitor a partir da análise do texto literário deve atualizar a obra do autor, não deve existir uma postura objetiva, distanciada, histórica do texto, mas o engajamento do leitor. A postura do leitor deve ser implicada, baseada nas evidências, nas ‘pistas’ que o próprio texto oferece.

Com isso, o ensino de literatura deve ser pensado como parte de um processo que concebe língua e linguagem como interação entre sujeitos (autor e leitor) com papéis ativos, tendo cada um algo a oferecer, o que envolve aspectos linguísticos, sociais, históricos e culturais. Quando se pensa em um ensino de literatura nesta configuração, confirma a perspectiva dialógica que o texto literário carrega em sua gênese. Segundo Guimarães e Batista (2012, p. 20), quando adotado esse método:

Nessa perspectiva, dialógica por natureza, ler é ativar o conhecimento linguístico ao lado do conhecimento de mundo (enciclopédico). Assim, o ato de ler deve levar em conta a ação do leitor que, de posse de seus conhecimentos, reconstruirá o texto, suas intenções e formas e, então, passará à tarefa de reconstrução dos efeitos de sentido, a partir do que o autor propôs. Ler passa a ser produção de sentidos, levando em conta, inclusive, o implícito, o não-dito. Para que se compreenda essa concepção é preciso considerar que as atividades de leitura exigem mais do leitor, que deve colocar em jogo, nessa atividade de interação que passa a ser o ato de ler, experiências e conhecimentos não apenas linguísticos. Ainda é importante lembrar que se o leitor constrói sentidos (a partir das sinalizações do texto), não se fala de um sentido textual, mas de uma pluralidade de sentidos, de leituras possíveis, empreendidas pelo leitor, seu conhecimento da língua, de mundo e das contingências das diferentes situações em que o texto exercerá seu papel de articulador da interação com o autor do texto.

Trabalhar literatura em sala de aula é trabalhar com textos de ficção que jogam os leitores num espaço de recriação, que exige participação; por isso, o espaço que a literatura deve ocupar na escola é do diálogo entre autor, texto e leitor, para que os textos literários sejam lidos com prazer e fruição, que possam atingir a experiência estética, atravessar épocas, costumes e valores e, finalmente, que a escola consiga proporcionar para os seus discentes que o texto literário estabelece uma relação de interação com o leitor.

Ao pensar em leitura do texto literário, também está em jogo as experiências pessoais, o contexto, a interação com o ambiente social e cultural, conforme apontado por M. H. Martins (2006), pois quem lê o texto literário dialoga com ele, atribuindo sentidos e estabelecendo relações com suas experiências de vida e de leitor de outros tipos de textos. Mas, além dessas

características, há que observar, o texto literário impõe limites para a sua interpretação, por meio da estrutura linguística construída pelo autor e é exatamente essa abertura e pluralidade de sentidos que a obra literária oferece, atrelado aos limites da interpretação que é proposto o estudo do texto literário em sala de aula.

O ensino de Literatura deve, portanto, motivar o gosto pela leitura que se estenderá ao longo da vida. Dessa maneira, a leitura transforma o leitor em produtor de sentidos, este participa do processo de significação. Segundo Lajolo (1993, p. 106):

É a literatura, como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Para Colomer, mais do que ensinar “literatura” a escola precisa “ler literatura”, para que seus discentes tornem-se leitores literários competentes. Ao considerar essa função formativa no ambiente escolar, a autora aponta os objetivos que se convencionou chamar de educação literária, denominação que, a partir dessa mudança de foco, passou a substituir a forma convencional de ensino de literatura. Com isso, Colomer (2007, p. 32) declara:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissociavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem [...] Em segundo lugar o confronto com textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. [...] Em terceiro lugar, a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso.

Assim, fica claro que é papel da escola mediar a leitura de textos literários de maneira consciente, clara e com estratégias bem definidas para que o aluno/leitor alcance o amplo grau de letramento literário. Para ler um poema, um romance, um conto, uma crônica, é necessário fruí-los, passar por uma experiência estética, para que os mesmos tenham o desejo e a sabedoria

para fazer novas leituras. Regina Zilberman, após vários estudos feitos com essa perspectiva de que o leitor tem um papel importante diante do texto literário, afirma:

Ler assume hoje um significado tanto literal, sendo nesse caso um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob esse duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretações e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações (ZILBERMAN, 1989, p. 6).

A autora argumenta e defende a importância do ensino de literatura nas escolas serem voltados para a Estética da Recepção, já que esta ressalta o leitor nas leituras e interpretações feitas e, com isso, encontra-se a identidade de uma comunidade, uma vez que as vozes desses sujeitos são identificadas. Logo, com maior interação entre obra e leitor há mais possibilidades de identificação, de pertencimento e de apropriação tanto da cultura como da obra.

## CAPÍTULO 3 – O GÊNERO CONTO DE FADAS, A AUTORA E OS LEITORES

No presente capítulo, será abordado o gênero conto de fadas e suas características. Após esse tópico, apresentar-se-ão comentários sobre a autora e sua produção literária, mais especificamente a obra *Entre a Espada e a Rosa*, refletindo-se sobre a maneira que a autora cria suas obras, a partir da subversão dos contos de fadas tradicionais. Em seguida apresentar-se-á a análise do conto a partir da seguinte pergunta: Como a autora constrói, por meio da linguagem, seu tema?

Após a análise do conto, a pesquisa voltou-se para o diagnóstico detalhado sobre a recepção do conto “*No castelo que se vai*” e o registro das impressões feitas pelos alunos do 6º ano. Para isso, utilizaram-se as etapas que o material propõe: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura em consonância com o método recepcional de Bordini e Aguiar (1988) e os níveis de leitura de Kügler (*apud* Martha).

### 3.1 O gênero conto de fadas e suas transformações

Os contos exercem grande influência sobre a cultura de um povo. Essas histórias populares atravessaram os séculos e fazem parte do imaginário das pessoas que já leram esses textos. Essa literatura conhecida atualmente como clássica, foi originada da tradição oral (antes mesmos da escrita), tanto que na Idade Média foram reescritos e transformados vários contos e muitos se adequaram à nova realidade, para perpetuarem para as próximas gerações. Nesse período, essas histórias tinham o objetivo de distrair e entreter as pessoas.

Os primeiros contos, classificados como “contos tradicionais” eram contados livremente. Eles tinham a função de satisfazer a expectativa do leitor, de forma rápida. Assim, seus personagens, cenário, ações são reconstruídos de geração em geração, pois, sua função naquele momento era compreender e satisfazer a sociedade. Havia apenas o compromisso para oferecer ao leitor o que ele desejava: justiça para os bons, punição aos vilões e sempre um final feliz. Além disso, ele podia ser contado e recontado de várias maneiras, sofrendo algumas alterações, mudando o seu final, mas sempre existe a proximidade com a obra original.

Segundo Nádya Battella Gotlib (2006), o conto literário, começa assim ser denominado, no momento em que o narrador assume o papel de repertoriar a história. Assim, para essa autora:

Estes embriões do que pode ser uma arte só se consolidam mesmo numa obra estética quando a voz do contador ou registrador se transforma na voz de um narrador: o narrador é uma criação da pessoa; escritor, é já “ficção de uma voz”, na feliz expressão de Raúl Castagnino, que, aparecendo ou mais ou menos, de todo modo dirige a elaboração desta narrativa que é o conto. (GOTLIB, 2006, p. 13)

Ao refletir sobre contos de fadas tradicionais, são muitas as tentativas para defini-los. Para Ítalo Calvino (1992, p. 14-15).

[...] uma explicação geral da vida, nascida em tempos remotos e alimentada pela lenta ruminação das consciências camponesas até nossos dias são o catálogo do destino que pode caber a um homem e a uma mulher, sobretudo pela parte de vida que justamente é o perfazer-se de um destino: a juventude, do nascimento que tantas vezes carrega consigo auspício ou uma condenação, ao afastamento da casa, às provas para tornar-se adulto e depois maduro, para confirmar-se como ser humano.

Antes os contos de fadas eram chamados de contos folclóricos, e estes não eram voltados para o público infantil, muito pelo contrário, abordavam temas como sexo e canibalismo. Com o passar do tempo isso foi modificado; segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p. 34):

Essa violência ou crueldade vai desaparecendo desses contos maravilhosos à medida que o tempo passa ou que a humanidade vai refinando seus costumes. Isso é facilmente notado nas alterações que se produzem em certos contos, ao passarem da versão de Perrault para a de Grimm e deste para as versões contemporâneas. Hoje transformados em literatura infantil, perderam toda a agressividade original.

O conto de fadas, assim como os contos tradicionais, tem uma função social que é possibilitar a imaginação com efeito, isto é, para o leitor infantil trará benefícios, pois mostra a maldade, a perda, os desafios e a esperança de um final feliz, justo. Com isso, o papel social do conto de fadas se estabelece à medida em que norteia a criança em relação ao funcionamento da vida em sociedade.

Um fator primordial para os contos de fadas é a magia, tendo como personagens reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões e objetos mágico. O tempo

e o espaço não são definidos. No início da história o leitor é levado para um tempo, como, por exemplo: “Era uma vez...”; “Em certo reino...”, em que animais manifestam características humanas, princesas dormem durante muito tempo, a magia reina, assim explica Vladimir Propp (2002).

No conto de fadas o eixo gerador consiste uma problemática existencial, ou seja, as histórias são marcadas pela realização do herói e para isso se concretizar, ele deve enfrentar vários obstáculos ou provas e, para vencer, conta com a ajuda da magia. Segundo Celso Gutfreind (2003) essas histórias têm esse formato para transmitir esperança, por isso, declara:

O conto de fadas é como um vínculo entre quem se ocupa da criança e um instrumento com o qual essa pode receber ajuda e caminhar rumo a um desenvolvimento positivo. E ainda: O conto de fadas oferece à criança a oportunidade de expressar os sentimentos e, portanto, de aliviar-se de uma tensão interna. Isso lhe dá a possibilidade de reparar, em nível simbólico, o que foi a imagem de uma mãe má ou, pelo menos, ajudá-la a se fazer uma imagem materna mais positiva, tornando-se livre de certos sentimentos. (GUTFREIND, 2003, p.180)

Os contos de fadas e os contos maravilhosos apresentam algumas distinções. Segundo Coelho (1987), no conto maravilhoso, as fadas nunca aparecem e o tempo e o espaço são reconhecíveis ou familiares. O eixo gerador é uma problemática social e a realização do herói também ocorre nesse âmbito.

Ainda conforme Coelho (1987), os contos de fadas caracterizam-se pela realização pessoal do herói. Este enfrenta muitas adversidades e recebe, na maioria das vezes, a ajuda de uma fada para alcançar seu ideal, o amor. Sempre há a batalha entre o bem e o mal e nela sempre o vitorioso é o bem, o que demonstra um caráter moralizante

Ambos são muito parecidos, por isso muitas pessoas confundem. A magia e o encantamento, os lugares desconhecidos ou distantes, personagens com poderes mágicos, além de demonstrar a bondade e a maldade bem definidas e separadas.

Para Coelho (1993), o conto tem uma visão de mundo que corresponde a um fragmento de vida, um momento significativo que permite ao leitor compreender o mundo todo por meio daquele fragmento, em que existe um motivo central – conflito, situação ou acontecimento – estruturados em poucas páginas: “Tudo no conto é condensado, a fabulação se desenvolve em

torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens é breve; a duração temporal é curta (...). Daí sua pequena extensão material” (p.68)

Segundo Propp, em sua obra: *A morfologia do conto* (1928) há 31 funções presentes nos contos maravilhosos. Além disso, encontram-se sete personagens, cada uma com sua “esfera de ação”, que são: o antagonista ou agressor, o doador, o auxiliar, a princesa e seu pai, o mandatário, o herói e o falso herói. (GOTLIB, 2006, p.22). Assim, para Propp:

Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma maldade ou de uma falta (...), e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento (...) ou em outras funções utilizadas como desfecho” (*apud* GOTLIB, 2006, p.144)

Os contos considerados “novos contos de fadas” de alguma maneira subvertem as funções do conto descrita por Propp. A literatura infanto-juvenil contemporânea renovou os contos tradicionais de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, por meio de discussões sobre temas atemporais. A inovação realizada por um grupo de autores contesta os estereótipos veiculados pela produção convencional. Para Coelho (2000, p.131-132):

Realidade e imaginação adquirem igual importância no novo universo literário infantil, onde se cruzam linhas narrativas bem diferentes entre si – desde a que se volta para o real-objetivo, fixado diretamente por um olhar crítico e questionador, até a indefinição de fronteiras entre a Realidade e o Imaginário. Em qualquer um desses registros está patente ou latente a valorização da palavra literária (ou da imagem) como agente de criação de novas realidades ou de nova consciência -de- mundo. Essas diferentes posturas podem ser detectadas em linhas narrativas como a do realismo cotidiano (registrado de modo crítico, lúdico ou documental) e a do realismo mágico (no qual a realidade concreta e o imaginário se misturam). Em diferentes estilos, formas ou linguagens (principalmente a da imagem, a visual), a invenção literária nos anos 70-80 oferece ao pequeno leitor histórias vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e ao mesmo tempo torna-las conscientes de si mesmas e do mundo com que devem entrar em relação dinâmica e afetiva.

Essa literatura trabalha com o realismo maravilhoso, a intertextualidade, o dialogismo, mesmo porque o ato da escrita é exatamente esse entrecruzar de textos, de vozes, contaminados pela prática social. O leitor é ativo, ganha o papel de interlocutor, que participa no processo de significação, à medida que participa da construção do texto.

### 3.2 Marina Colasanti e sua escrita

Marina Colasanti nasceu em Asmara (Eritreia), em 26 de setembro de 1937. A autora é natural da Itália e de nacionalidade brasileira, vindo para o Brasil em 1948. Ela é jornalista, artista plástica e uma escritora contemporânea que apresenta uma grande produção, tanto na esfera jornalística quanto na literária.

O primeiro livro da autora, *Eu sozinha*, foi publicado em 1968. Seus livros são classificados como literatura infantil, infanto-juvenil e para adultos. Além disso, ela é conhecedora e criadora de diferentes linhas literárias, mas seus contos de fada são preciosos. Segundo a autora, sua temática está relacionada ao inconsciente e às sensações que são inalteradas independente da época ou idade, afirmando assim: “[...] muda a realidade externa, mas a nossa realidade interior, feita de medos e fantasias, se mantém inalterada. E é com esta que dialogam as fadas, interagindo simbolicamente, em qualquer idade e em todos os tempos”. (COLASANTI, 1978, p. 95)

A autora esclarece que sua arte literária se manifesta de diversas maneiras e metaforiza o seu fazer como reflexos do seu espelho que se multiplica, explicando:

A outra doce face que seduz meu coração, são os contos de fadas. Que fique claro, meu espelho não reflete, não modifica, não recria os contos de fadas clássicos. Os contos de fadas são um gênero literário específico, e o fato de haver poucos escritores ocupando-se deles não significa que o gênero esteja morto, ou que viva apenas de beber em antigas fontes. Digamos, simplesmente, que uma das faces do meu espelho é portal que só de raro em raro se abre, permitindo-me entrar na dimensão encantada e acariciar tesouros. Tudo é lado de dentro, nos contos de fadas. Tudo desliza para o fundo sem fundo do espelho. E a conversa que se trava entre imagens, inaudível, nem pertence a mim nem ao leitor. Vem de longe, somos, ele e eu, somente seus depositários por herança (COLASANTI 2004, p.109-10).

Exatamente esse “lado de dentro” a que se refere a autora é que faz o leitor a se aventurar e ouvir, por meio da poesia o tema que ela constrói em seu discurso, atualizando a arte no conto *No castelo que se vai*, pois ela em uma entrevista afirma que: “Eu nunca trabalho com realismo e nem com linguagem coloquial. Gosto da linguagem inventiva, que é a linguagem poética” (COLASANTI, 2008, p.1). No livro *Longe como o meu querer* a autora ainda acrescenta: “Quando escrevo poesia ou conto de fadas-que são farinha do mesmo saco-, vou buscar a matéria-prima no fundo, bem no fundo da alma” (COLASANTI, 1997, p.128).

Na obra *Entre a espada e a rosa*, uma característica marcante é o diálogo desses contos com outros textos, segundo a pesquisadora Ana Maria da Silva (2001, p. 5), “um discurso que veste roupa nova para uma nova ocasião, mas mantém a mesma finalidade didática”. Pois, para Marina Colasanti (1992, p. 71):

Não há fadas nem bruxas – em sentido explícito – nos contos, mas uma atmosfera de magia impregna casa linha, convidando o leitor a ingressar em um mundo que não é bem o do “faz de conta” da tradição, mas com ele estabelece laços. O cenário se configura com castelos, reis, princesas, unicórnios, metamorfoses, remetendo à herança do maravilhoso, porém, contos de fadas são, como poesia, as pérolas da criação literária. Estou aqui me referindo a contos de fadas de verdade, não a qualquer conto só por ter príncipe, donzela e dragão se pretende um conto de fada. Conto de fada verdadeiro é aquele que serve para qualquer idade, em qualquer tempo. O que comove. E o que não morre. Contos de fadas são raros e preciosos.

Desse modo, Colasanti constrói sua narrativa, por meio da intertextualidade, das emoções humanas e de cunho moral. Em entrevista à Editora Ática e, 1997, a autora explicou a origem de sua inspiração:

Muito longe, porque tratam de sentimentos mais antigos dos seres humanos: o amor, o medo da morte, o medo da vida [...], e muito perto porque o sentimento que permite alcançar essas lonjuras pode ser despertado por uma frase, uma atitude, por um gesto, uma imagem que me chegam hoje [...] Quando escrevo poesia ou conto de fadas – que são farinha do mesmo saco, vou buscar a matéria prima no fundo, bem no fundo da alma (COLASANTI, 1997, p. 127).

Essa matéria-prima que a autora busca se espalha no enunciado por meio dos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, adjetivos e advérbios apreciativos, dêiticos espaciais e temporais. Essas seriam as “pistas” deixadas pela autora ou os “vazios” para que o leitor preencha, desvende e, conseqüentemente, atualize a obra.

### **3.3. Análise do conto**

O conto “*No castelo que se vai*” (1992, p.39) de Marina Colasanti apresenta por meio de antíteses, uma construção de dois reinos, Rei do Nada e Rei Ráic, também conhecido como Rei de Tudo, para trabalhar valores como ambição, cobiça e inveja.

A narrativa começa apresentando o castelo, o espaço, do Rei do Nada, assim descrito: “No castelo de ar, morava o Rei do nada. Não tinha paredes aquele castelo, não tinha telhado. Mas assim, transparente, era belo e delicado como nenhum outro”. (COLASANTI, 1992 p. 39). Como é possível um castelo sem paredes, nem telhados e ainda assim ser belo e delicado? Com isso, nota-se o processo interdiscursivo que Fiorin (1996) chama de *citação*, isto é, possui a mesma estrutura de um conto de fadas tradicional, apresenta um castelo e um Rei, porém, distingue-se das histórias tradicionais porque seu castelo concreto não existe.

A narrativa segue com a descrição do reinado, de sua corte, da seguinte maneira:

E porque o rei nada possuía, nem mesmo um mínimo pedacinho de terra, a qualquer sopro de vento, lá se ia o castelo com toda a sua corte, etérea arquitetura flutuando no azul. Pousava quando amainasse o vento. Ora era visto num pico escarpado, ora surgia à beira do mar ou assentava-se na planície. Nada o prendia a lugar algum. E o mundo inteiro era seu reino (COLASANTI, 1992 p. 39).

Todo o espaço do Reino do Rei do Nada é construído com leveza, singeleza e antíteses, pois, no início do parágrafo o narrador declara que “o rei nada possuía” e termina afirmando “o mundo inteiro era seu reino”. Que reino é esse realmente? Quais são as inter-relações vivas presentes nas entrelinhas desse discurso?

A construção dos elementos da narrativa prossegue com a descrição do ambiente do Rei do Nada, as escolhas semânticas referem-se à leveza, clareza, bondade. As personagens que pertencem ao Rei do Nada: membros da corte, damas, cavaleiros, crianças, Rainha, cozinheiro, pajens, bobo da corte.

Os adjetivos escolhidos para descrever as vestimentas das personagens que viviam com o Rei do Nada são “longos trajes”, “leves” e “coloridos”. As damas passeavam no gramado, os cavaleiros disputavam torneios de imaginação, as crianças brincavam com maçãs recém colhidas. O narrador descreve esse tempo que o castelo repousou nesse lugar que todos os moradores viviam de maneira gentil. Ou seja, toda a construção linguística remete à alegria, liberdade, leveza, e como ter essa leveza se esse reino não tinha Nada? O que era esse Nada? O reino do Nada tinha sentimentos de alegria, solidariedade, felicidade, não estava preocupado com riqueza, força e poder, mas sim com aquilo que estava no seu interior, por isso, o Castelo e todo seu Reino era livre para voar por onde quisesse, afinal, não ficava aprisionado a esses valores terrenos. Tudo o que eles têm de mais precioso está junto dele, que é o seu Castelo, que

constitui uma analogia com o coração, com o interior, que vai para qualquer lugar, porque não tem raízes no que é material.

Já quando se trata do Rei Raiç, todos os elementos remetem a algo negativo. É um corpo pesado, destruidor, ambicioso, invejoso, triste e amedrontador. O narrador utiliza o seguinte discurso para descrever o Rei Raiç:

Não longe do vale, porém, exercia seu poder um rei temível. Raiç era chamado. E, ao pronunciar seu nome todos baixavam olhar e voz. Feroz, tomara muitos reinos a força. Guerreiro, vencera todas as guerras. A ferro e fogo, ampliava cada vez mais seus domínios, suas riquezas e o número de seus súditos. Pois, acordado, ou dormindo, sonhava tornar-se um Rei de Tudo. (COLASANTI, 1992 p. 40).

Completamente diferente ao campo semântico escolhido por Rei do Nada, O Rei Raiç é descrito como um homem temido por todos, a figura que se esconde por detrás desse Rei é de um verdadeiro ditador, que todos se intimidavam só de ouvirem seu nome. Tudo que rei Raiç faz é utilizar a força física, é guerrear para conseguir todos os tesouros concretos da terra, pois sua meta, seu objetivo de vida era esse, afinal “acordado ou dormindo sonhava tornar-se o Rei de Tudo”. (COLASANTI, 1992 p. 40). Ainda nessa descrição percebe-se a intertextualidade com uma expressão popular: “ferro e fogo”, que comumente é utilizado para se referir a pessoas que não gostam de brincadeiras, que costumam interpretar os enunciados da maneira como foram ditas, sem levar em consideração o contexto ou as figuras de linguagem. Porém, no conto, “ferro e fogo” carregam literalmente o sentido de machucar com o ferro e queimar com o fogo aqueles que possuíssem algo que ele desejasse.

As personagens que pertencem ao Rei Raiç são espiões, exércitos, súditos, pessoas amedrontadas e tristes, que temiam ao seu rei. Quando os espiões informam para o Rei Raiç sobre a existência de um novo reino, aparece pela primeira vez na narrativa, a voz de Raiç diretamente, que declara: - Que meus embaixadores partam imediatamente para lá, levando uma declaração de guerra! – ordenou. (COLASANTI, 1992 p. 40). O discurso do Rei Raiç é marcado por ordem, por uma declaração de guerra. Além disso, para descrever as vestimentas das personagens desse reino recorre-se a algo escuro, sombrio, pesado: em suas “suntuosas vestes de veludo”, “escudos” e “couraças”.

Os embaixadores do Rei Raiç retornam ao Reino, o Rei de Tudo já se preparava para a guerra, quando é surpreendido com a resposta do Rei do Nada, que simplesmente não aceita guerrear. Com isso, a narrativa é descrita:

Nunca Rei Raiç fora tão insultado, nunca encontrara monarca tão arredo. Mas disposto a fazer a guerra, quer o outro quisesse, quer não, partiu assim mesmo à testa do exército. Chegaram no vale ao amanhecer. Os cavalos resfolegavam pisoteando as flores, tinham escudos e couraças, as armas brilhavam desembainhadas. (COLASANTI, 1992 p. 40).

O discurso de Rei Raiç está carregado de ódio, indignação e de poder. Ele não aceita a recusa da guerra, ele força, quebra essa decisão do Rei do Nada, pois, tudo o que ele deseja, consegue.

E, pela primeira vez na narrativa, a voz do Rei do Nada aparece, da seguinte forma: - “Soube que desejais fazer-me guerra – disse o Rei do Nada. – Humildemente pergunto o porquê desse desejo”. (COLASANTI, 1992 p. 40). Ora, a voz narradora descreve a maneira como o Rei do Nada pergunta, e não por acaso, afinal quer deixar claro no seu discurso que mesmo com toda aquela ameaça, o Rei do Nada mantém sua índole, sua humildade.

A resposta de Rei Raiç vem em seguida, do alto do seu cavalo, deixando claro a hierarquia, sua soberba:

- Porque tudo o que posso ver me pertence. E meu é também muito do que o olhar não alcança – respondeu Rei Raiç, do alto do seu cavalo. – Porém, entre tudo o que conquistei, existem agora este palácio e esta corte que não são meus. E é necessário que eu os possua. (COLASANTI, 1992 p. 40).

Por meio dos pronomes demonstrativos “este” palácio e “esta” corte, fica claro que o que ele deseja é todo o reino do Rei do Nada. E o rei do Nada, demonstra toda a sua submissão, ao abrir os braços, como se estivesse disposto a se entregar, a se sacrificar, responde: “- Mas isto tudo que estais vendo – disse o pequeno Rei abrindo os braços – é Nada. Só o Nada me pertence! ” (COLASANTI, 1992 p. 41).

Rei Raiç não desiste, mas com toda a ira faz a réplica: “- Pois então, é esse Nada que eu quero! ”. (COLASANTI, 1992 p. 41). Junto com esse discurso direto temos o clímax do texto. E o narrador declara:

Discretamente, tentando esconder a boca atrás do cetro transparente, riu o Rei do Nada. E, como se contagiados pelas palavras do Grande Raiç, riram as

damas e os cavaleiros. A princípio abaixando o queixo para disfarçar, depois abertamente, sem controle, riu a delicada corte diante do exército que esperava. Riram a Rainha e o cozinheiro, os pajens e as crianças, riu pela primeira vez mais que todos, o Bobo da corte. (COLASANTI, 1992 p. 41).

O rei do Nada luta contra toda a repressão feita por rei Raiç por meio do riso, da alegria. Mas, não era qualquer riso e qualquer alegria, eram risos sinceros e a vitória do rei do Nada acontece por causa deste riso, que faz com que seu castelo flutue para longe do rei Raiç:

E o sopro daquelas bocas abertas, o eco daquelas risadas todas fez ondejar os aéreos cortinados, moveu aos poucos os inexistentes torreões, as ausentes paredes. Como um navio que levanta suas velas, o castelo inteiro começou a flutuar, docemente partindo para novas distâncias. (COLASANTI, 1992 p. 41).

E o Rei Raiç ficou impotente perante aquela batalha, derrotado sem ter a força física, humilhado sem guerrear, seu reino continuava intacto, porém, sua moral, seus ideais todos destruídos, por essa força da alegria. Assim, é descrito o reino de Raiç ao final:

Debaixo das patas dos cavalos, o gramado já se fazia lama. O exército embainhou as espadas, recolheu as lanças. Impotente, Rei Raiç viu afastar-se a vitória. Por causa daquele Nada, daquele castelo impalpável que se ia no regaço do vento, nunca mais seria Rei de Tudo. Perdido estava para sempre seu sonho. (COLASANTI, 1992 p. 41).

E a narrativa termina comprovando a oposição entre o Rei Raiç e o Rei do Nada: “Em fúria, esporeou o cavalo, partindo a galope. Ao longe, leves como tilintar de pingentes, ouviam-se ainda as risadas da corte”. (COLASANTI, 1992 p. 41).

Todo o discurso é marcado pela oposição, pela subversão, o Rei do Nada, o herói da história, não luta, não briga, ele ganha a guerra, por meio do riso, da alegria, que contagia toda a corte. Desse modo, a narrativa caminha para um desfecho de prisão do Rei Raiç, prisioneiro de sua amargura, ambição, poder. Já o Rei do Nada não está preso, pois ele compartilha sua felicidade e seus bens, é um discurso de liberdade a ponto de seu Reino flutuar, não há peso na consciência, nem maldade ou qualquer sentimento negativo.

A construção do tema do conto “No castelo que se vai”, ocorre por meio da subversão do herói que não luta; do Nada que tem Tudo; do Rei de Tudo que não possui Nada; é a luta de sentimentos, em que a alegria, o amor, a bondade vencem, mas vencem sem lutar e sem sofrer, algo que não acontece nos Contos de Fadas Tradicionais.

Segundo a pesquisadora Nilda Maria Medeiros (2009), em sua dissertação *A enunciação poética nos contos de Mariana Colasanti*, declara que nesse conto a interdiscursividade é marcada pela oposição de valores:

O discurso do Rei Raiç é o discurso do poder, da posse pela força e pela violência. A enunciação encaminha para um desfecho da prisão de si mesmo, pois o Rei Raiç posiciona-se de maneira fixa. Já o discurso do Rei do Nada é o discurso do compartilhar, do desapego a bens materiais, é o discurso da liberdade e da capacidade de flutuar. O Rei do Nada não se posiciona de maneira fixa, pelo contrário, pode estar em todo e qualquer lugar. A enunciação euforiza o discurso do Rei do Nada. A partir do discurso euforizado, o narrador engendra o contradiscurso. E a enunciação explicitada que o Tudo não é tudo perante o Nada, pois não pode detê-lo e tomá-lo porque o Nada é impalpável. (MEDEIROS, 2009, p.28)

Desse modo, comprova-se que o castelo do Rei do Nada era puro, limpo, sem maldades, e por que o Castelo se vai? Porque ele não está na esfera do material. Esse castelo não é composto de pessoas, mas sim sentimentos.

Ainda segundo Medeiros (2009), a ironia é o elemento central, e principal mecanismo utilizado para subverter a forma, pois ela está presente no contra discurso do Rei do Nada *versus* Rei de Tudo; no espaço dos dois reinos, o Rei do Nada é livre *versus* Rei de Tudo vive fixo, preso ao seu reinado; no tempo Rei do Nada vive o já, o agora, o presente *versus* Rei de Tudo que vive o tempo de tudo; as ações das personagens de cada reino, Rei do Nada dão risada ironicamente *versus* Rei de Tudo “espera”, “riu a delicada corte”. E a alegria, que ironicamente dá espaço para os sonhos e a imaginação. Com esse recurso, o narrador cria efeitos de estranhamento e convoca o leitor à recepção de sua mensagem de maneira mais atenta, pois o narrador diz sem ter dito.

Além disso, percebe-se no discurso o recurso da intertextualidade, pode-se recordar do ditado popular: “Quem tudo quer, nada tem”; a música do Vinícius de Moraes, *A casa*, pois narrativa começa: “No seu castelo de ar, morava o Rei do Nada. Não tinha paredes aquele castelo, não tinha telhado. Mas assim, transparente, era belo e delicado como nenhum outro”

(COLASANTI, 1992, p. 39). Vinicius constrói sua canção em dez versos, sendo que em oito deles demonstra tudo o que a casa não tem, contudo, no nono verso declara: Mas era feita com muito esmero, ou seja, com muito primor, requinte, apuro. Assim era o castelo do Rei do Nada, cheio de respeito ao próximo, de alegria e compaixão. Além disso, quando o Rei do Nada abre os braços, como sinal de submissão relembra Cristo, pregado na cruz, para pagar algo que ele não fez, porém, diferente de Cristo, o Rei do Nada, herói da narrativa, não sofre, simplesmente ganha a guerra sem lutar, só com a manifestação da felicidade.

### **3.4 A voz do aluno – leitor: a recepção do conto**

Nesse momento, a pesquisa analisa a recepção literária dos alunos do 6º ano, por meio dos fundamentos teóricos com base na Estética da Recepção, tais como de Bordini e Aguiar (1988) e de Hans Kugler (*apud* MARTHA, 1987), juntamente com as estratégias de leitura propostas por Bignotto, inspirados em Isabel Solé, no material *Sabores da Leitura*.

#### **3.4.1 Determinação do horizonte de expectativas.**

Após aplicar o questionário 1, cujo título é “Perfil do Leitor”, (apêndice A), apresentado no capítulo 1 e conhecer melhor o público da pesquisa, a leitura do conto foi feita, respeitando todas as estratégias propostas pelo material didático. O gênero conto de fadas era muito familiar e conhecido pelos alunos, sendo assim, o conto *No castelo que se vai*, da Marina Colasanti, sugerido pelo material está em consonância com o gosto dos alunos por assemelhar-se aos contos de fadas e, ao mesmo tempo, apresentar elementos diferentes, pois, segundo Bordini e Aguiar (1988), isso é feito para que o aluno perceba que está ingressando em um campo desconhecido e não se sinta inseguro demais para rejeitar a experiência. Segundo Solé (1998, p. 91):

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não-conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática.

Para que os alunos percebam a criação literária e, com isso, rompa o horizonte de expectativas, a leitura começa pelas antecipações, por isso, mostrar a capa e esperar que os alunos manifestem suas opiniões é muito importante, pois, segundo Solé (1998, p. 107):

Embora toda a leitura seja um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto, vamos nos ocupar aqui das previsões que podem ser estabelecidas antes da leitura. Para estabelecer previsões, nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. E, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.

No Método Recepional de Bordini e Aguiar (1988) ao detectar as aspirações, valores e familiaridades dos alunos em relação à leitura e ao texto literário, o mediador de leitura ou professor precisa atentar-se para o atendimento do Horizonte de Expectativas sob dois prismas: inicialmente quanto ao objeto, isto é, o texto escolhido, para essa pesquisa o conto e o segundo prisma relaciona-se às estratégias de leitura, nesse caso, proposta pelo material. Bordini e Aguiar (1988) ressaltam que as etapas de leitura devem ser organizadas a partir de procedimentos que agradem os alunos para que os mesmos se sintam à vontade para discutir o texto. Além disso, Bordini e Aguiar (1988) declaram que nesta etapa seja feita uma exposição de contos de fadas tradicionais para sala, de maneira que os alunos escolham um conto já conhecido e o professor leia provocando a participação dos discentes. Como os alunos já conheciam muitos contos de fadas tradicionais e já trabalharam no livro didático a leitura do conto *Peter Pan*, de James Matthew Barrie e do conto *A Senhora Holle*, de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, o atendimento do horizonte de expectativas para essa análise focalizou as antecipações propostas pelo material *Sabores da Leitura*, no conto *No castelo que se vai*, de Marina Colasanti.

### **3.4.2 Atendimento do Horizonte de Expectativas**

Nesta etapa, o material sugere que se leia o prefácio da obra de Marina Colasanti, já que nele a autora declara que escreveu “um livro de contos de fadas”. Assim deve-se começar a discussão sobre o que é conto. O material oferece todas as informações para o professor, sobre as características do conto.

Cilza Bignotto, aponta que o conto de Marina Colasanti (aliás todos do livro) foi construído de modo bastante peculiar e que eles (professor e alunos) irão investigar os elementos que fazem do conto “*No castelo que se vai*” uma obra única.

Assim, oferece uma análise para o professor de todos os elementos da narrativa e propõe uma tabela para organizar a visualização dos alunos no momento da leitura, que será em outra etapa – Saboreando o texto. Ela destaca as personagens: O Rei do Nada (personagem principal) e seu antagonista (Rei Ráiç); comenta que há diversas personagens secundárias. Chama a atenção para as descrições das personagens, que o narrador é em terceira pessoa.

O contraste das descrições entre os espaços em que circulam o Rei do Nada e o Rei Ráiç, as descrições dos castelos, indicam que o conto possui uma arquitetura que, se fosse modificado, resultaria em outro conto. Bignotto comenta o adjetivo “etérea”, ressaltando que as investigações de várias palavras do conto auxiliarão na percepção dos muitos efeitos estéticos que essa leitura oferece. A autora esclarece que no momento da leitura o professor deve promover o prazer, assim:

Com seus alunos, você pode fazer mergulhos, boiar, colocar apenas os pés na água...Tudo vai depender das circunstâncias. Só é preciso lembrar sempre que, se eles ainda não sabem nadar por longas distâncias, atirá-los a determinados textos que exigem maior preparo pode ser terrível (BIGNOTTO, 2012, p. 33).

Nesta etapa, Bignotto ressalta vários pontos da narrativa que devem ser discutidos com os alunos, e ainda faz um alerta em relação aos limites da interpretação, apontando que: “Só não vale impingir ao texto ideias das quais ele não trata, como a vida de uma princesa, a carestia no Brasil, a composição do éter [...]”. (2012, p. 34).

Após essas indicações para o texto, a autora recomenda que a leitura do conto seja feita em voz alta pelo professor. Assim, após escolher o conto e traçar as estratégias de leitura, começa a aula. Como já comentado acima o docente deve mostrar a capa do livro, examinar a ilustração do conto que foi feita pela própria autora, solicitar que os alunos expressem opiniões, ativar o conhecimento prévio sobre as características dos contos de fadas.

Após esse bate-papo, anunciar o nome do conto: *No castelo que se vai*, e questioná-los com as seguintes indagações: O que eles acham desse título? Um castelo pode “ir”? Para onde?

Assim, começa o primeiro nível de leitura estabelecido por Kügler. Apesar de não ser a leitura silenciosa, nesse primeiro momento as estratégias culminam para uma compreensão afetiva. Desta forma, durante as aulas, as observações feitas pelos alunos são as seguintes:

**Professora: Vamos observar... O que vocês veem nessa capa?**

Aluno 1: eu vejo uma mulher de cabelo amarrado;

Aluno 2: cabelo amarelo e laço vermelho.

**Professora: O que essa mulher representa?**

Aluno 1: uma personagem viúva.

Aluno 2: uma rainha talvez.

Aluno 3: uma pessoa pobre.

**Professora: O que mais vocês veem e o que lembra?**

Aluno 1: uma rainha, um cavaleiro.

Aluno 2: Não é rainha porque não tem coroa.

Aluno 3: uma prisioneira, um guarda e ela é uma escrava.

**Professora: Será que esse homem vai salvá-la ou ele é o guarda que não a deixa fugir?**

Aluno: uma prisioneira.

**Professora: Alguém mais quer falar sobre essa imagem?**

Alunos: ninguém responde.

**Professora: Esse livro quem escreveu foi Marina Colasanti, que é uma escritora brasileira e escreveu vários contos. Não é uma única história que tem dentro deste livro, são várias histórias. A história que vamos ler chama-se *No castelo que se vai*. Do que essa história vai tratar?**

Aluna1: algum rei mandou prender uma camponesa ou ela está morando no castelo.

**Professora: Até agora, vocês disseram que nesse conto tem princesa, tem castelo, outros dizem que tem camponesa. Afinal, esse é um conto de que? É um conto de fadas? É um conto medieval? Ou de terror?**

Aluno1: Conto medieval por causa do cavaleiro.

Aluno 2: Conto de fadas porque tem castelo e princesa.

**Professora: Mas pode um castelo ir? Pois está escrito assim no título: No castelo que se vai. O castelo caminha?**

Aluno1: No castelo vai acontecer algum problema com a pessoa que vai no castelo.

Aluno 2: Eu acho que é um castelo e ela é uma princesa que está presa e ela vai fugir do castelo.

**Professora: Então esse castelo não vai caminhar, que castelo é esse que se vai? Vocês não têm nenhuma impressão?**

Aluna: a princesa vai ser salva.

**Professora: A princesa representa o castelo?**

Aluno: ele vai voar.

**Professora: Será que existe isso? Se é um conto pode acontecer, não é?**

Aluno: o castelo do gigante.

**Professora: Até agora o que nós conseguimos desse conto: há uma princesa, cavaleiro e o castelo. Eu não sei se esta princesa está presa e se esse cavaleiro esta aprisionando ou se ele vai salvá-la. Uns acham que é um conto de fadas porque tem castelo e princesa, outros acham que ele é um conto medieval por conta da imagem, então, o que será que realmente vai acontecer? Vamos ouvir nosso amigo, ele fez uma observação interessante:**

Aluno: tratando-se de uma história esse castelo pode ficar nas nuvens e caminhar para vários lugares.

**Professora: Então, vamos ver o que vai acontecer nesse conto e para onde vai esse castelo? Será que ela é uma escrava e vai estar presa ou não? Será que ela é realmente uma princesa? Vou ler o conto para vocês.**

Os alunos arriscaram, ousaram, sem pudor a palpitar sobre o conto, esse momento foi muito rico, pois eles conseguiram verbalizar e compartilhar opiniões. Isso foi um diferencial no momento da leitura do texto, pois todos estavam ansiosos e curiosos para descobrir do que de fato a história tratava. Depois, da leitura do conto foi aplicado o questionário 2 (Apêndice B), eles puderam escrever e comentar o que eles acharam do formato do livro e, se ao ver o livro na biblioteca eles fariam o empréstimo. Assim, obteve-se o seguinte resultado:

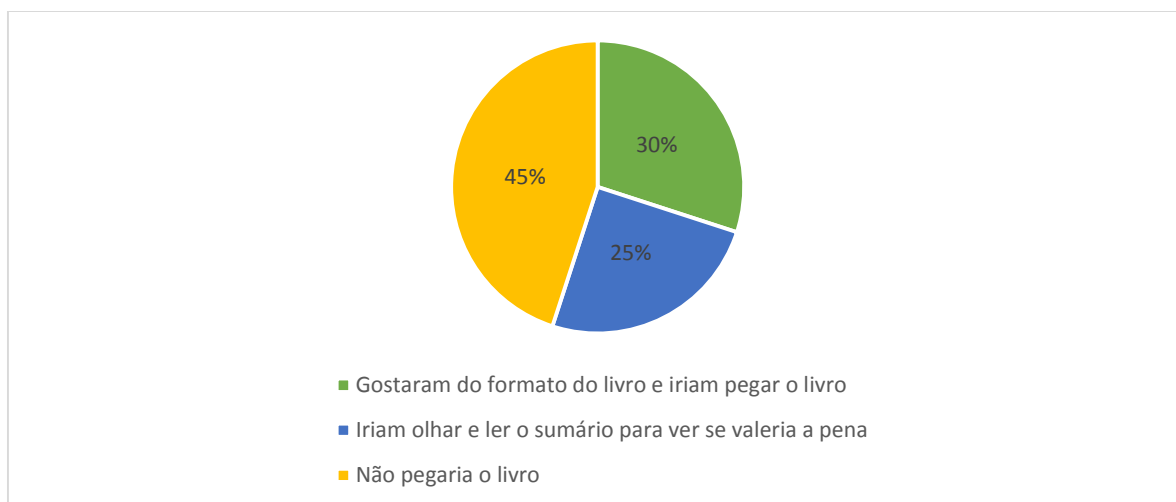


Gráfico 5 – Impressão inicial do livro.

Segundo o material, nessa etapa faz a leitura do texto para a turma sem pressa, respeitando o ritmo das frases, dando ênfase aos lances importantes, conferindo emoções a cada trecho. Caso o professor queira, a autora sugere uma pausa na leitura após a última fala do Rei Ráiç: “pois então, é esse Nada que eu quero! ”. Esse é um bom momento, segundo a autora, para perguntar para os alunos o que eles acham que vai acontecer. Recomenda-se para esse conto apenas uma interrupção, assim a leitura não fica cansativa, então, após a socialização sobre os aspectos sensoriais do livro, a leitura do conto começa:

No castelo que se vai, no seu castelo de ar, morava o rei do nada. Não tinha paredes aquele castelo, não tinha telhado. Mas assim, transparente, era belo e delicado como nenhum outro. E porque o rei nada não possuía, nem mesmo um mínimo pedacinho de terra, a qualquer sopro de vento, lá se ia o castelo com toda a sua corte, etérea arquitetura flutuando no azul. Pousava quando amainasse o vento. Ora era visto num pico escarpado, ora surgia à beira do mar ou assentava-se na planície. Nada prendia a lugar algum. E o mundo inteiro era seu reino. (COLASANTI, 1992, P.39)

**Professora: Como era esse castelo que não tem parede, não tem telhado e que vai de um lugar para o outro?**

Aluno: é a imaginação do homem, que pode ser um castelo de nuvens.

**Professora: E por que será que esse homem chama Rei do Nada?**

Aluno: porque ele aparece do nada.

**Professora: Será?**

Agora, depois de uma tempestade que o sacudira levando-o por cima das montanhas, repousava o castelo entre as flores de um vale. Damas saíam a passear, colorindo os gramados com seus longos trajes, leves como suspiros, cavaleiros disputavam torneios de imaginação, enquanto as crianças da corte inventavam jogos com maçãs recém-colhidas dos galhos.

Já muitos dias desse viver gentil se havia passado.

Não longe do vale, porém, exercia seu poder um rei terrível. Raiç era chamado. E, ao pronunciar seu nome todos baixavam olhar e voz. Feroz, tomara muitos reinos à força. Guerreiro, vencera todas as guerras. A ferro e fogo, ampliava cada vez mais seus domínios, suas riquezas e o número de súditos. Pois, acordado ou dormindo, sonhava tornar-se um dia Rei de Tudo. (COLASANTI, 1992, pp 39-40).

**Professora: Então aqui nós temos a disputa de quem?**

Aluno: dois reis.

**Professora: É o rei de que?**

Aluno: do Rei do Nada e o Rei de Tudo.

**Professora: Como se chama esse Rei de Tudo?**

Aluno: Rei de Tudo

Aluno 2: Raiç.

**Professora: Isso mesmo. É possível uma pessoa ter tudo?**

Aluno: sim, todo dinheiro.

**Professora: Será que é só dinheiro?**

Aluno: não, não consegue ter amor, não consegue ter compaixão e não consegue ter alegria.

Aluno 2: Não seria possível ele ter tudo porque ele queria o que era do rei do Nada.

**Professora: O que é esse nada que ele queria?**

Aluno: alguma coisa.

**Professora: Então vamos ver:**

Bastou, portanto, que os espiões lhe trouxessem notícia da existência de um novo castelo, para seus olhos se acendessem de cobiça.

- Que meus embaixadores partam imediatamente para lá, levando uma declaração de guerra! – Ordenou o Rei Raiç.

E foram os embaixadores em suas suntuosas vestes de veludo. E em suas vestes apenas um pouco amarrotadas regressaram, quanto já Rei Ráiç se preparava para a batalha.

A declaração de guerra não havia sido aceita, explicaram cabisbaixos. (COLASANTI, 1992, p.40)

**Professora: O que esse rei queria?**

Aluno: guerra.

**Professora: O Rei do nada queria guerrear com Rei Raiç?**

Aluno: ele não aceitou.

Nunca Rei Raiç fora tão insultado, nunca encontrará monarca tão arredo. Mas disposto a fazer guerra, quer outro quisesse, quer não, partiu assim mesmo à testa do exército.

Chegaram no vale ao amanhecer. Os cavalos resfolegavam pisoteando as flores, tiniam escudos e couraças, as armas brilhavam desembainhadas. E quando o Rei Nada surgiu na porta do seu diáfano castelo acompanhado de alguns membros da corte, adiantou-se Rei Raiç, sem apear.

- Soube que desejais fazer-me guerra – disse o Rei do Nada – humildemente perguntou o porquê desse desejo. (COLASANTI, 1992, p.40)

**Professora: Como que o Rei do Nada pede?**

Aluno: humildemente.

**Professora: Esse Rei do Nada era uma pessoa boa?**

Aluno: sim, era uma pessoa boa.

- Porque tudo o que posso ver me pertence. E meu é também muito do que não alcança – respondeu Rei Raiç, do alto do seu cavalo. – Porém, entre tudo o que conquistei, existem agora este palácio e esta corte que não são meus. E é necessário que eu os possua.

- Mas isto tudo que estais vendo – disse o pequeno Rei abrindo os braços – é Nada. Só Nada me pertence.

- Pois então é esse Nada que eu quero! (COLASANTI, 1992, pp 40-41)

**Professora: O que é esse nada que esse Rei tem que o Rei de tudo quer?**

Aluno: a bondade, compaixão, alegria, amor, humildade e sentimentos verdadeiros.

**Professora: Vocês acham que o Rei do nada vai disputar com o Rei Raiç?**

Aluno: não, eles só vão conversar.

**Professora: Mas o que a gente espera de um herói de conto de fadas? Ele luta contra o mal?**

Aluno: Luta, o Rei Raiç vai lutar.

Aluno 2: Acho que ele só vai conversar.

Discretamente, tentando esconder a boca atrás do cetro transparente, riu o Rei do Nada. E, como se contagiados pelas palavras do grande Raiç, riram as damas e os cavaleiros. A princípio abaixando o queixo para disfarçar, depois abertamente, sem controle, riu a delicada corte diante do exército que esperava. Riram a Rainha e o cozinheiro, os pajens e as crianças, riu pela primeira vez mais que todos, o Bobo da corte.

E o sopro daquelas bocas abertas, o eco daquelas risadas todas fez ondejar os aéreos cortinados, moveu aos poucos os inexistentes torreões, as ausentes paredes. Como um navio que levanta suas velas, o castelo inteiro começou a flutuar, docemente partindo para novas distâncias.

Debaixo das patas dos cavalos, o gramado já se fazia lama. O exército embainhou as espadas, recolheu as lanças. Impotente, Rei Raiç viu afastar-se a vitória. Por causa daquele Nada, daquele implacável que se ia no regaço do vento, nunca mais seria o rei do Tudo. Perdido estava para sempre seu sonho.

Em fúria, esporeou o cavalo, partindo a galope. Ao longe, leves como tilintar de pingentes, ouviam-se ainda as risadas da corte. (COLASANTI, 1992, p.41)

A leitura compartilhada proporcionou um diálogo maior entre a professora e os alunos.  
Segundo Solé:

Neste contexto, as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que infere. (SOLÉ, 1998, p.118)

**Professora: O que é esse nada que esse rei tem e que o Rei Raiç deseja tanto? E o que o rei do nada fez?**

Aluno: Ele riu.

Aluno: Deu risada.

**Professora: O que é um riso? Será que tinha isso no reino de Raiç?**

Aluno: rir, significa felicidade e no reino de Raiç não tinha isso

Aluno: pode ser de deboche.

**Professora: O que era esse tudo que o Rei Raiç queria?**

Aluno: amizade, felicidade, compaixão e outros.

**Professora: Essas coisas nós conseguimos comprar?**

Alunos: não.

**Professora: Com uma guerra ele iria conseguir?**

Alunos: não, só com amizades verdadeiras.

**Professora: Como era descrito o reino do nada?**

Aluno: era um reino que não tinha nada, não tinha parede, teto e telha, só tinha verdadeiros valores que ficavam dentro dele.

**Professora: E como eram descritas as roupas do Rei do Nada?**

Aluno: leves e coloridas.

**Professora: As pessoas do reino do nada, como elas eram?**

Alunos: eram felizes.

**Professora: Como era descrito o reino do Rei Raiç? Como que os cavalos faziam nas flores?**

Aluno: era um reino agressivo e ambicioso, os cavalos pisoteavam as flores.

**Professora: Qual era o principal objetivo do Rei Raiç com o Rei do Nada?**

Aluno: guerra, pois ele sempre conseguia tudo o que ele queria.

**Professora: Então fica claro a descrição de cada rei, o Rei do nada é descrito com leveza. E por que esse castelo vai com ele para qualquer lugar? Porque não tinha parede nem teto? O que não tem parede nem teto e levamos para onde quisermos?**

Alunos: Magia; sentimentos.

**Professora: Qual é o nosso principal castelo?**

Alunos: o que sentimos, a felicidade.

**Professora: Você leva a sua felicidade para escola, para casa ou qualquer lugar?**

Alunos: sim leva.

**Professora: Então esses castelos cheios de coisas boas caminham com vocês? Então é por isso, castelo que se vai, é um castelo que voa que flutua que está junto de você. E o Rei Raiç, dá para levar o castelo dele para qualquer lugar?**

Aluno: não, porque o dele é construído com paredes e teto.

Aluno 2: Construído com muito dinheiro.

**Professora: Quando eu comecei a descrever aqui, “Morava o rei do nada, aquele castelo não tinha paredes e não tinha telhado”. Você lembrou de alguma coisa?**

Aluno: sim de uma música.

**Professora: Qual é a música?**

Aluno: era uma casa, muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada.

**Professora: Quantos aqui lembraram dessa música enquanto eu lia o conto?**

**Observação: 11 alunos recordaram-se. Então essa casa muito engraçada que não tinha teto, não tinha nada... lembra o reino de quem?**

Aluno: o rei do nada.

**Professora: Vocês gostaram do conto?**

Alunos: sim.

**Professora: O que vocês acharam do nome do Rei Raiç? Lembra uma pessoa boa ou má?**

Aluno: Raio uma coisa forte, raiva, uma pessoa ruim.

**Professora: Imaginem que eu chego aqui e digo para vocês que o diretor da escola mudou e o nome do novo diretor é Raiç. O que isso traz em vocês?**

Aluno: que é um diretor com muita raiva.

**Professora: Agora eu quero que cada um diga o que achou do conto e o que mais gostou.**

Aluno 1: do rei de tudo, porque ele tem tudo.

Aluno 2: gostei do Rei do Nada, e quando o castelo dele estava flutuando.

Aluno 3: gostei da parte que o Rei do Nada não quis guerrear.

Aluno 4: gostei, pois embora o Rei do Nada, não tivesse nada, mesmo assim ele era feliz.

Aluno 5: gostei da parte do castelo do Rei do Nada, pois não tinha parede, teto nem nada e mesmo assim ele tinha o que mais importava, alegria.

Aluno 6: Achei o conto muito legal, mas não gostei do final pois ficou parecendo que faltou algo, pois o rei do nada não quis guerrear e o rei de tudo não fez nada, não reagiu, ficou meio vago, acho que poderia ter uma complementação no final.

Aluno 7: Gostei da parte que o Castelo não tinha nada, mas era feliz.

Aluno 8: Gostei da parte que mesmo o Rei Raiç sabendo que o castelo do Rei do Nada não tinha nada, mesmo assim, ele queria.

Aluno 9: Gostei da parte das descrições do castelo do rei do Nada.

Esse momento de leitura compartilhada é muito importante para que haja o encontro de diferentes visões de leituras sobre o mesmo texto. Nesse momento, os alunos caminham para o segundo nível de leitura proposto por Kügler, denominado “formação de hipóteses”, eles começam a se distanciar do conto afetivamente, para, realmente analisá-lo; por isso, a próxima etapa é muito importante para a concretização deste nível.

### 3.4.3 Ruptura do Horizonte de Expectativa

Nesse momento do Método Recepcional, espera-se que o leitor perceba que o texto trata das emoções e sentimentos de uma maneira ampla e não de suas particularidades e individualidades. Nessa etapa ocorre a *ruptura da formação da ilusão*, justamente quando o leitor percebe que o texto não diz respeito apenas a sentimentos e sensações particulares.

Segundo Bordini e Aguiar (1988), essa atividade pode assemelhar-se com a anterior, porém apresentar elementos diferentes, de forma que os alunos percebam que estão ingressando em uma área desconhecida, sem sentir-se inseguros para rejeitar essa experiência. Por isso, aplicar um questionário sobre o conto para fazê-los refletir sobre os mecanismos linguísticos utilizados pelo autor para construir o tema e, perceber, que todos os elementos da narrativa culminam para a atualização do texto, promove a percepção da criação literária. Estes recursos diferenciam o texto literário de um texto, cuja função predominante é a referencial, por exemplo. A recepção do texto literário, segundo Jauss (1994, p.53) “pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral”. Exatamente nessas esferas que as perguntas foram formuladas, para mover o receptor às novas percepções de si mesmo e do mundo é que a função social da literatura concretiza-se, tendo caráter emancipador.

Por isso, esse questionário 2 (Apêndice B) é dividido em três partes, uma se refere a identificação do conto em geral, nesse momento o leitor interage com o texto a partir da compreensão afetiva, a segunda parte do questionário o leitor relaciona a leitura com outras experiências e na terceira e última fase rompe com essa leitura particular, para analisar como o texto e o tema é construído, por meio da linguagem.

Dessa primeira parte do questionário 2 (Apêndice B) a pergunta foi a seguinte:

**Pergunta 1: O que você achou do conto? Comente.**



Gráfico 6 – Gostou do conto?

Em relação aos comentários, muito alunos escreveram o motivo por gostar ou rejeitar o conto. As respostas foram variadas, como por exemplo:

Aluno 1: Eu achei muito interessante e acabou deixando um gostinho de quero mais.

Aluno 2: Legal, porque o Rei do Nada não lutou.

Aluno 3: Diferente, porque ele é bem diferente e, ao mesmo tempo, consegue ser interessante.

Aluno 4: Chato, porque é só imaginação

Aluno 5: Achei muito legal, porque o Rei do Nada mesmo não tendo nada era feliz.

**Pergunta 2: Qual foi a parte do conto que você mais gostou? Essa questão ainda se refere as impressões pessoais dos discentes e as respostas foram:**

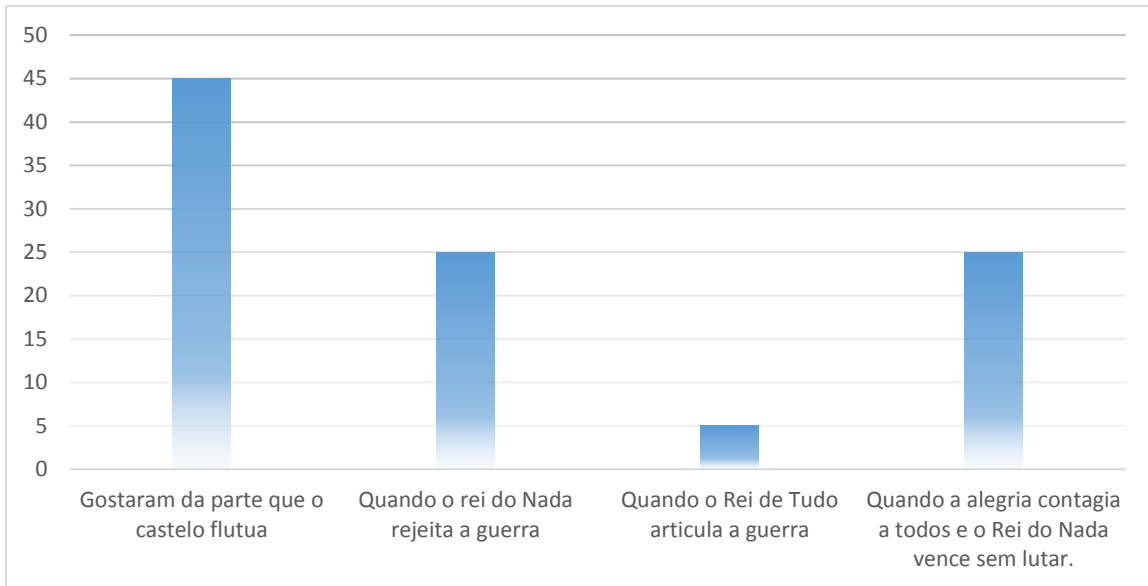


Gráfico 7 – Qual a parte do conto você mais gostou?

### Pergunta 3: Qual foi a parte que você menos gostou?

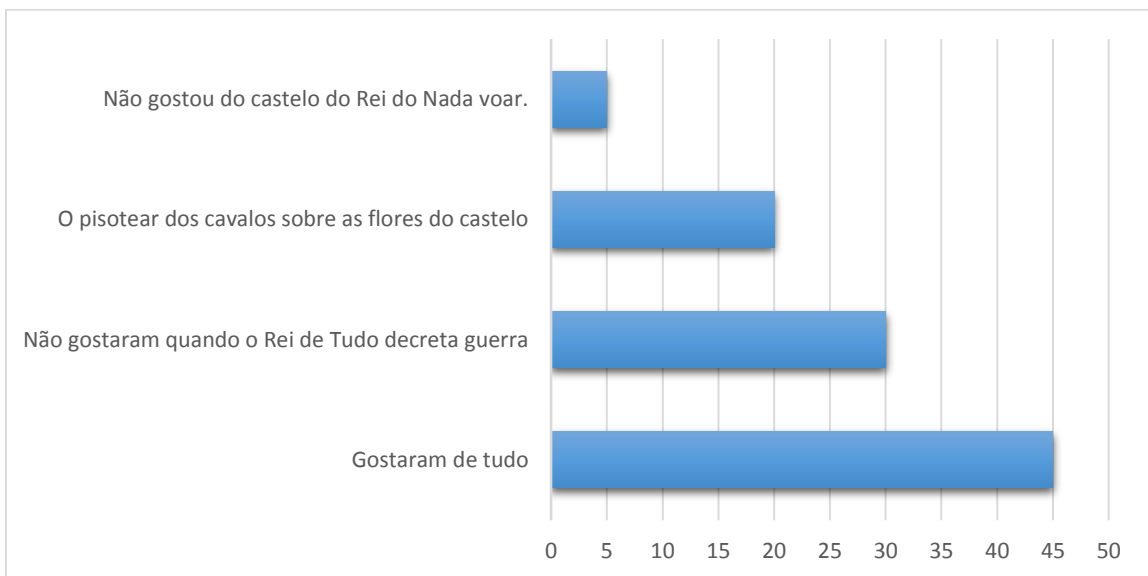


Gráfico 8 – Qual a parte do conto você menos gostou?

Alguns comentários são relevantes e valem a pena ser transcritos, como por exemplo:

Aluno 1: Do pisoteio dos cavalos sobre as flores do castelo do Rei do Nada, pois demonstra a mediocridade do Reinado de Raiç.

Aluno 2: Quando o Rei Raiç queria fazer a guerra, porque ele queria ter o que o outro rei tinha.

Após essas perguntas, de cunho pessoal, que “exige” do leitor uma interação com o texto, partindo de uma compreensão afetiva e da atribuição de significado pessoal, as perguntas

avançam para o segundo nível. Neste momento o leitor relaciona o texto com leituras já realizadas e com as experiências pessoais sobre o tema do conto. A primeira pergunta desta segunda fase foi:

**Pergunta 1: Você lembrou de algum texto, poema ou música ao ler o conto? Se sim, comprove com trechos do texto.**

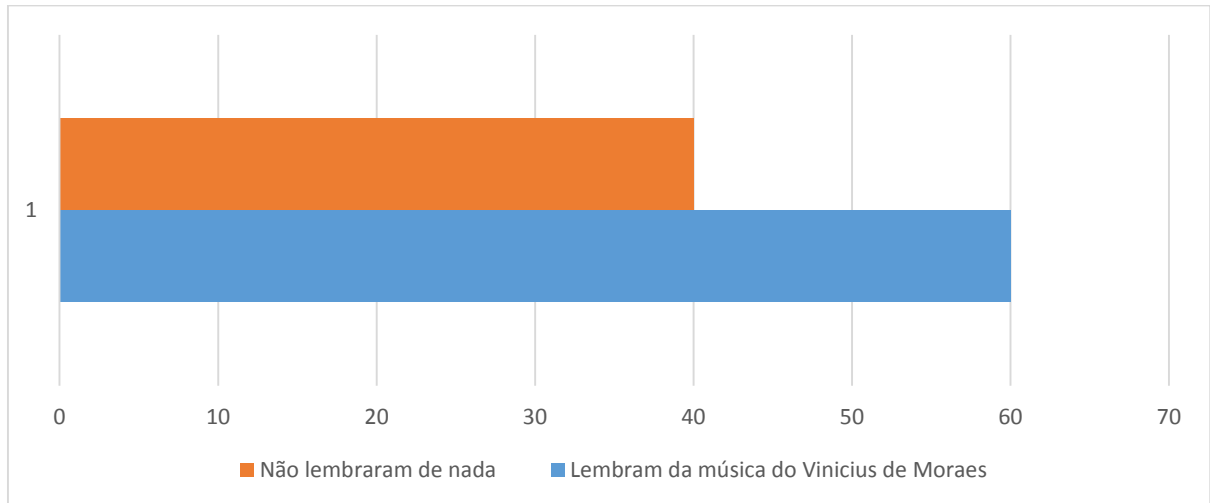


Gráfico 9 – Você lembrou de algum texto, poema ou música ao ler o conto?

**Pergunta 2: Na sua opinião, o que de fato o Rei Raiç disputava e desejava do Rei do Nada?**

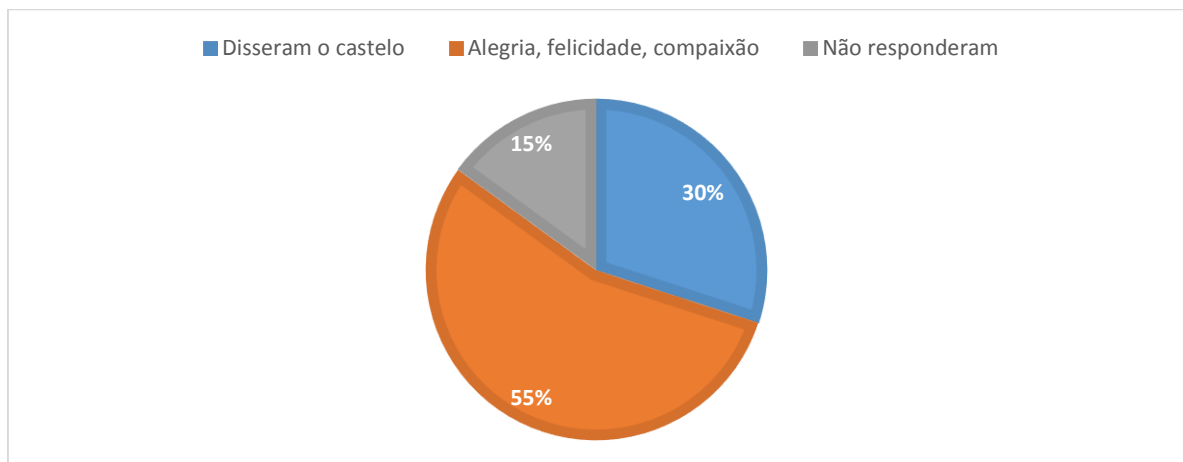


Gráfico 10– Na sua opinião, o que de fato o Rei Raiç disputava e desejava do Rei do Nada?

Alguns comentários devem ser ressaltos, como por exemplo:

Aluno 1: Ele queria a alegria, o amor, a bondade do Rei do Nada.

Aluno 2: Ele queria disputar para ter o amor, carinho e respeito que o Rei do Nada possuía.

Aluno 3: O Rei de Tudo achava que o que o rei do nada tinha era uma coisa material, mas era um coração cheio de coisas boas e cheio de sentimentos.

**Pergunta 3: Você acredita que essa disputa pode acontecer na vida real?**

A maioria dos alunos responderam que sim, lamentaram ser algo presente nos seres humanos.

Aluno 1: Muitas pessoas têm dinheiro, mas não tem felicidade, aí eles tentam comprar as pessoas, para ter amigos.

Aluno2: Tem gente que tem inveja de alguém porque tem muitos amigos, uma família bonita.

Aluno 3: Não acontece, ninguém vai brigar por causa de sentimentos.

Aluno 4: Acontece a inveja.

### **3.3.4 Questionamento do horizonte de expectativa**

A quarta fase engloba dois eixos, os quais Kügler denomina de deslocamento e condensação. No primeiro o leitor interage com o texto em relação aos seus sentimentos e emoções pessoais, no entanto, começa a considerar outras interpretações, não só a fruição. Assim, a condensação é o terceiro nível de leitura que culmina para o olhar crítico do leitor, que percebe as “artimanhas” do texto proposta, nesse caso, pela a autora, com isso, o leitor modelo percebe que o texto não diz apenas para os seus sentimentos e, sim, constrói o discurso para a sociedade.

Além disso, nesse momento, o material propõe uma outra conversa coletiva sobre o conto, agora voltados para os elementos da narrativa, por exemplo, como as personagens foram descritas, como o espaço e o meio social interferem nas atitudes das pessoas; as descrições do castelo e como os alunos imaginam esses castelos e essas personagens. Bignotto faz uma declaração que é de grande valia para esta pesquisa, declara:

Explique para a turma que, em um texto literário o modo como o autor narra é tão importante quanto os fatos narrados, talvez até mais. É sempre necessário examinar com atenção as palavras que o autor selecionou, a maneira como as

reuniu em frases, articulou-as em parágrafos; assim, percebemos o ritmo, sonoridades, imagens as mais inesperadas e admiráveis. Há poesia na prosa! (BIGNOTTO, 2012, p. 35).

Assim, a autora defende o mesmo ponto de vista apresentado na fundamentação teórica desta pesquisa, que segundo Umberto Eco (1986, p. 57):

O texto está, portanto, entretecido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais nada, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais valia de sentido que o destinatário lhe introduz, e só em casos de extrema pedanteria, de extrema preocupação didascálica ou de extrema repressão, o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores – ao ponto de violar as regras normais de conversação. Em segundo lugar porque, à medida que se passa, a pouco e pouco, da função didascálica à função estética, um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Um texto quer que alguém o ajude a funcionar.

É exatamente esse *como* o autor narra e *como* o leitor atualiza a obra que pesquisa. Por isso, para essa etapa, as perguntas foram formuladas de forma que o leitor pudesse se atentar como o autor construiu cada elemento da narrativa. Primeiro, a escolha do gênero foi favorável para que os alunos visualizassem as ações vividas pelas personagens. A estrutura do conto é simples e permite ao leitor contextualizar a história com mais segurança. No conto selecionado, o enredo é linear e apresenta uma sucessão lógica de acontecimentos. Dessa forma, pergunta-se para os alunos:

**Pergunta 1: O que você achou da linguagem utilizada no conto? Tinha palavras difíceis? Quais?**

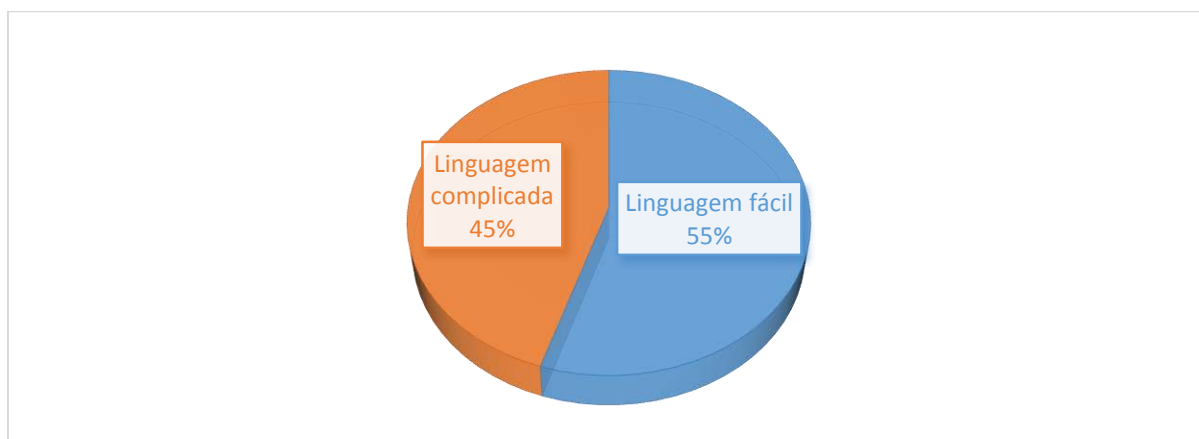


Gráfico 11 – Linguagem do conto.

A grande dificuldade apontada pelos alunos foi entender as palavras: etérea, planície, diáfana, ondejar, aéreos. De um modo geral, disseram que não tiveram problemas para compreender o conto, apenas com algumas palavras. As respostas foram:

Aluno 1: Eu achei bem criativo, legal, deu bastante sentido, não tinha palavras difíceis.

Aluno 2: Eu achei simples, apenas não compreendi a palavra “etérea”.

Aluno 3: Algumas palavras diferentes, como: etérea, diáfano, ondejar, aéreos.

**Pergunta 2: O conto *No castelo que se vai*, de Marina Colasanti, é parecido com os contos de fadas tradicionais que você conhece? Comente.**

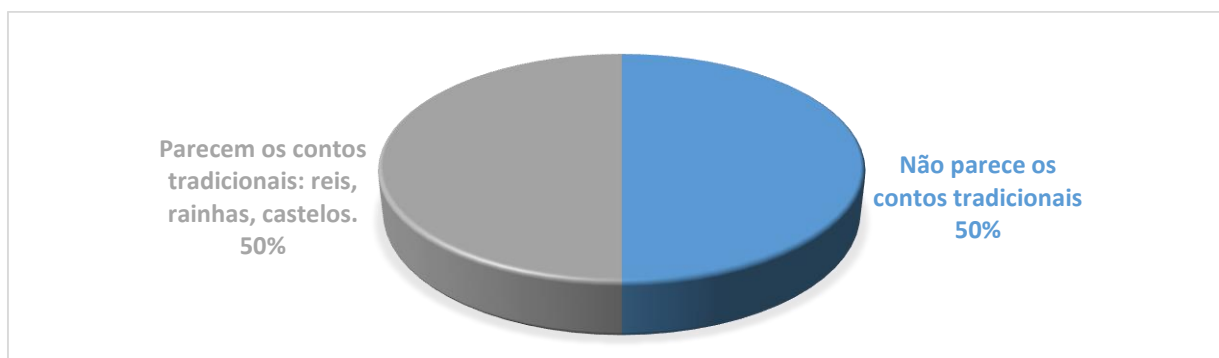


Gráfico 12 – O conto no castelo que se vai, de Marina Colasanti, é parecido com os contos de fadas tradicionais que você conhece?

Dos 50% dos alunos que disseram ser parecidos com os contos tradicionais, 10% apontaram ser diferentes porque o Rei do Nada não luta e, 10% alegaram ser diferentes porque o castelo do Rei do Nada flutua. Os comentários foram:

Aluno 1: Mais ou menos parece, pois tem vilões e mocinhos, reis. É diferente pela guerra.

Aluno 2: Sim, é parecido na parte que tem castelo, reis e diferente que nos contos de fadas os reis lutam e nessa história eles não lutam.

Aluno 3: Sim, os castelos, os guerreiros, os reis. É diferente no castelo que flutua.

Aluno 4: Não, porque os elementos da narrativa, o espaço e os personagens mudam desse conto para os contos tradicionais.

Aluno 5: Não muito, pois tem contos que eu conheço que há reinos bonitos e nada voa e no conto “*No castelo que se vai*”, o castelo voa, era transparente, nada possuía o castelo.

Outros elementos fundamentais para serem trabalhos são: o espaço e as personagens. O conto escolhido apresenta o espaço do Rei do Nada de uma maneira breve e, sucessivamente, o espaço do Rei Raiç. Segundo Coelho (2000, p.p 107-108), “há casos, porém, em que o local onde se desenrola a ação é funcional; intervém na sequência dos acontecimentos ou cria a atmosfera propícia à sequência dramática”. Nesse conto, a construção do espaço diz muito sobre a personalidade das personagens principais e, torna-se um dos elementos da narrativa mais importantes para se perceber a construção do tema. Já no que tange às personagens, pode-se afirmar que elas são fundamentais porque desencadeiam a ação e conferem a verossimilhança por representarem pessoas com sentimentos, desejos, emoções, qualidades e defeitos. Para Ana Maria da Costa Santos Menin, “[...] as personagens transcendem a narrativa e, embora, materializam-se no seu caráter físico, psicológico e social, são marcas ideológicas de um tempo e um espaço e de seu autor” (MENIM,1999, p.65). Por essa “união” que a autora fez entre as personagens e o espaço, as perguntas tocaram nesses dois elementos:

### Pergunta 3: Como é descrito o castelo do Rei do Nada?

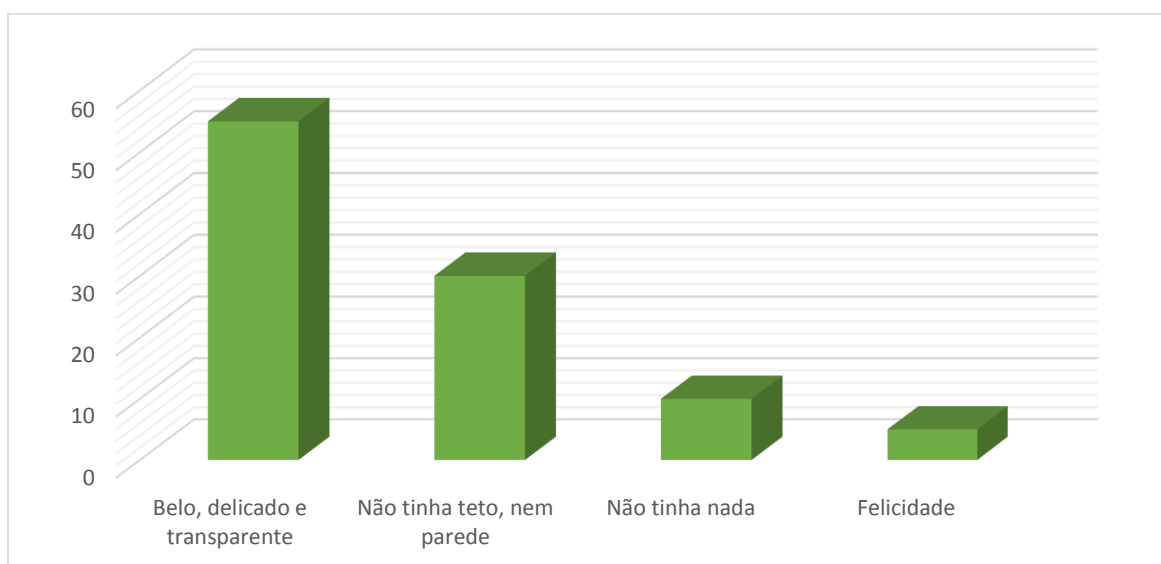


Gráfico 13 – Como é descrito o castelo do Rei do Nada?

#### Pergunta 4: Como é descrito o castelo do Rei de Tudo?

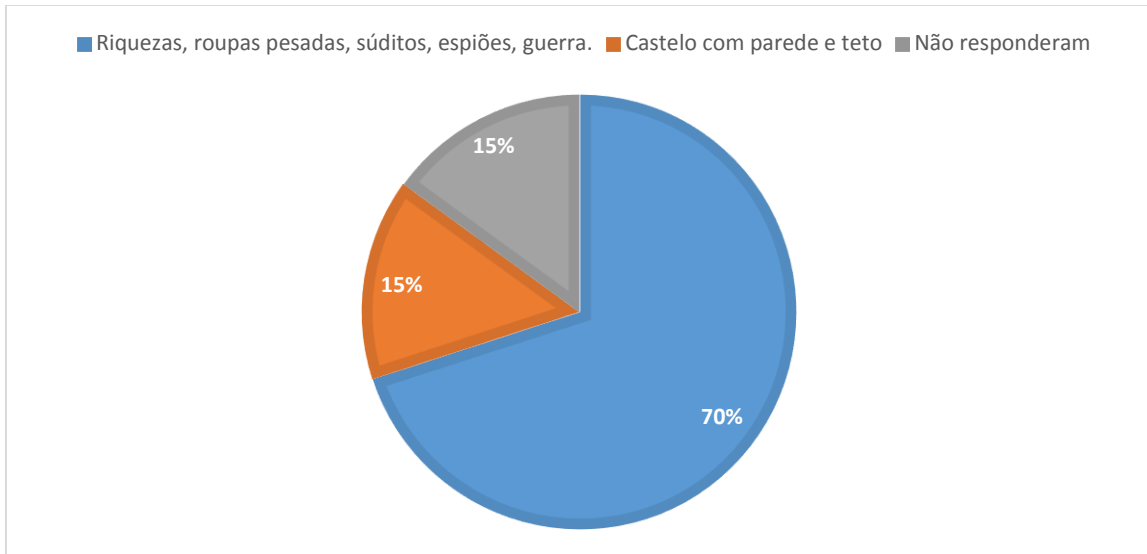


Gráfico 14 – Como é descrito o castelo do Rei de Tudo?

As perguntas cinco e seis, relacionam-se a construção das personagens:

#### Pergunta 5: Após analisar cada castelo, na sua opinião, do que o Rei do Nada era dono?

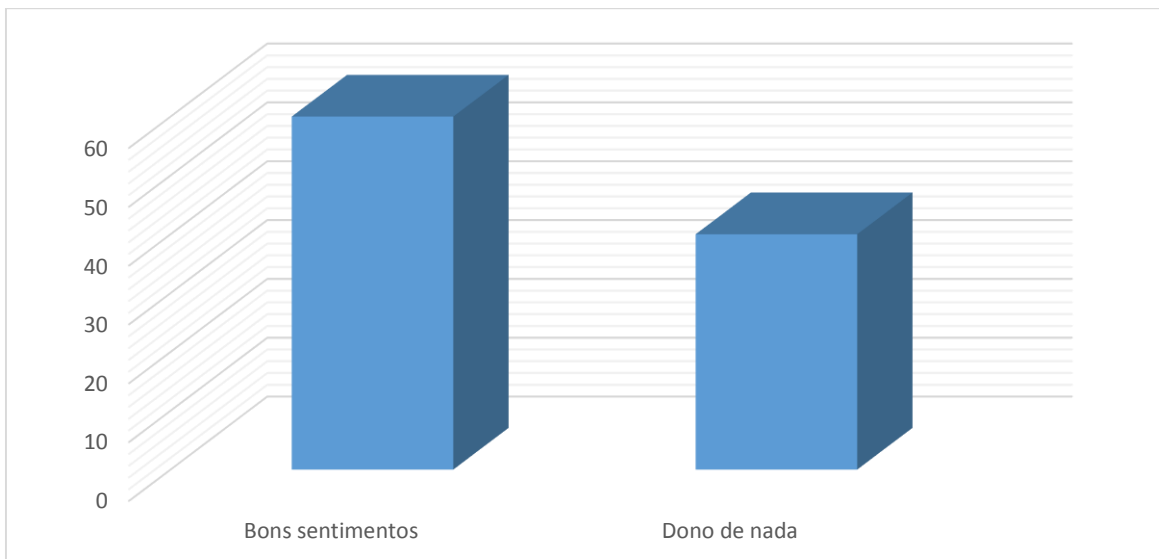


Gráfico 15 – Do que o Rei do Nada era dono?

**Pergunta 6: O que vem a sua mente quando pronuncia o nome Raiç?**

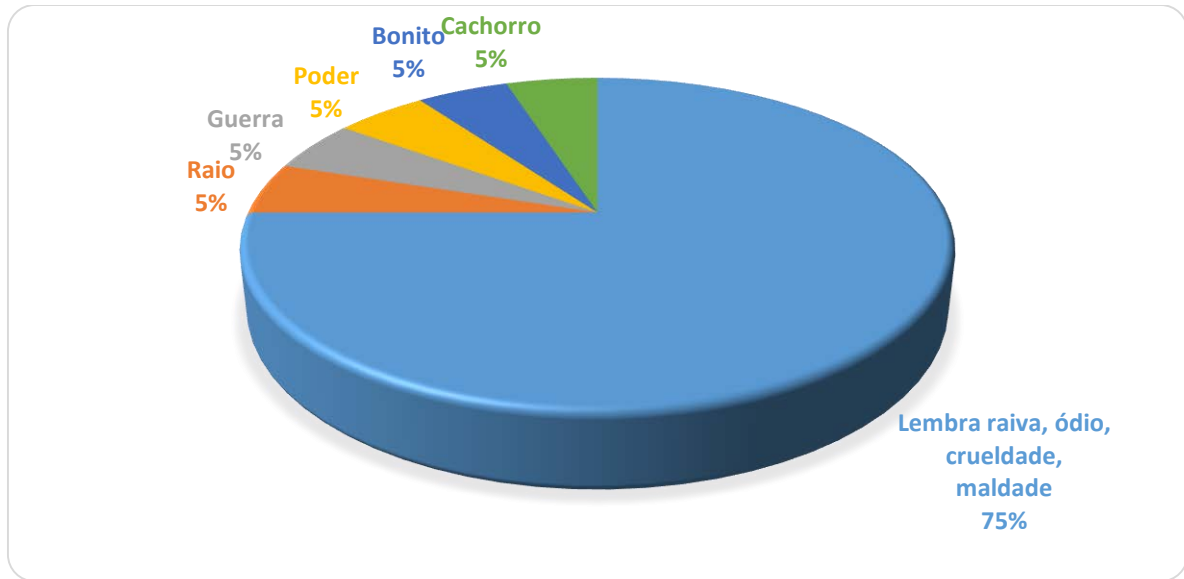


Gráfico 16 – O que vem a sua mente quando pronuncia o nome Raiç?

Toda a narrativa existe porque há alguém que conta, ou seja, um narrador e este pode estar em primeira pessoa (participando ativamente dos fatos) ou em terceira pessoa (posicionando-se fora da história). Ao analisar o conto *No castelo que se vai*, é nítido que o narrador está em terceira pessoa e consegue esclarecer detalhadamente os acontecimentos da história e os sentimentos, emoções, anseios das personagens. A maneira de expor com riquezas de detalhes as sensações das personagens, contribuiu para o leitor compreender o enredo. Por isso, a maioria dos alunos conseguiram responder corretamente à questão 7:

**Pergunta 7: O narrador está em primeira ou terceira pessoa?**

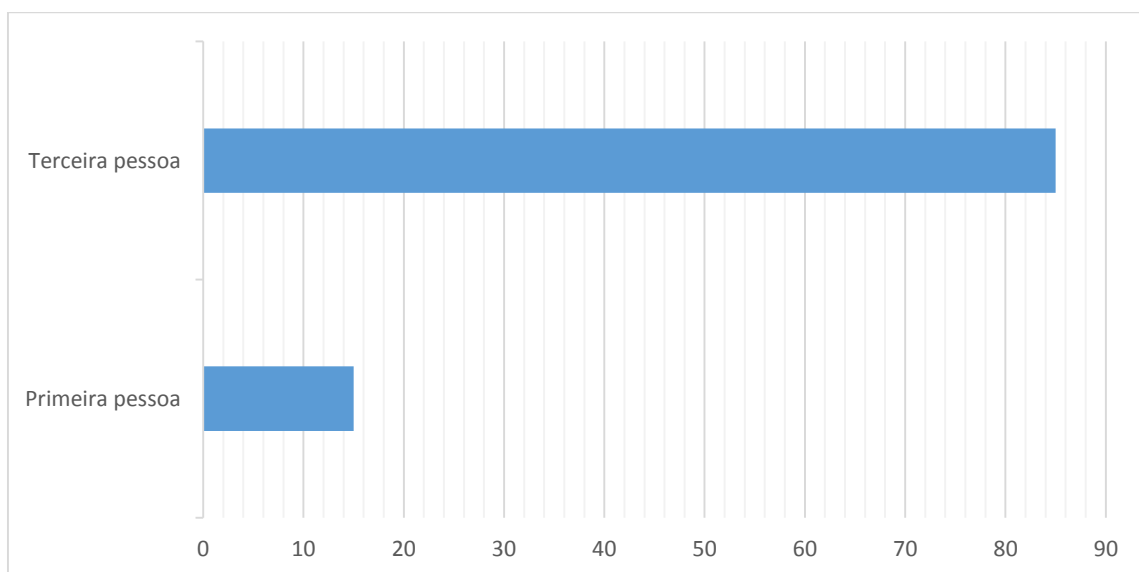


Gráfico 17 – O narrador está em primeira ou terceira pessoa?

**Pergunta 8: Imagine se essa história fosse contada pelo Rei do Nada ou pelo Rei Raiç, seria contada do mesmo jeito?**

Aluno 1: Não, pois o jeito em que o narrador conta, os reis não saberiam contar com detalhes.

Aluno 2: Se o rei Raiç contasse a história ia inventar, falando que ele ganhou.

Aluno 3: Não, muda o narrador, muda a história.

Aluno 4: Ficou mais fácil, porque se fosse um dos dois a história seria voltada especialmente para o que está contando.

Aluno 5: Não, porque se o rei Raiç gosta de guerra, iria contar sobre guerra. E o rei do Nada iria contar sobre paz.

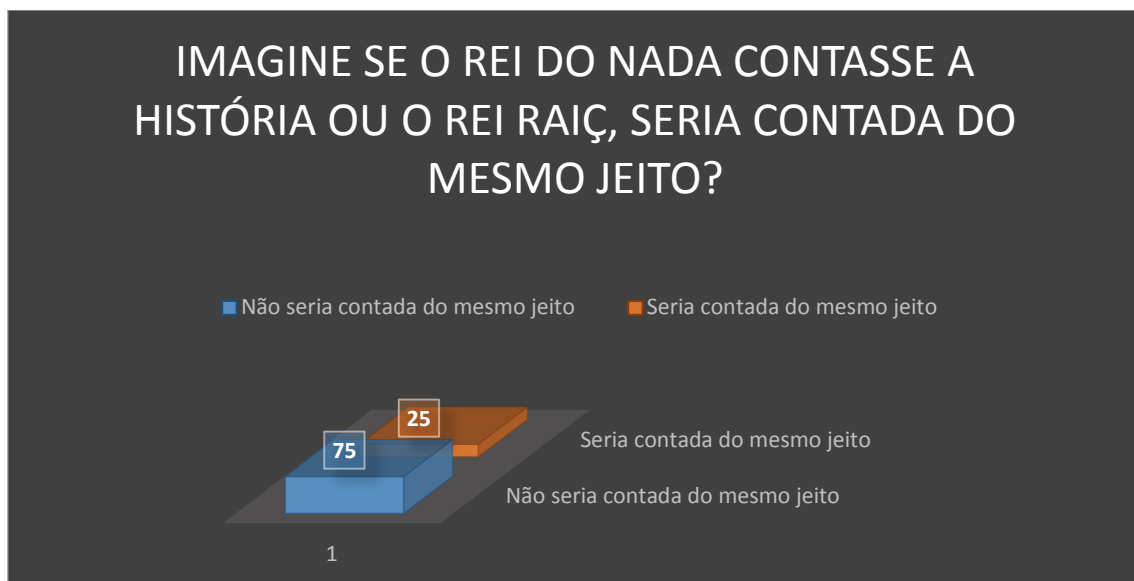


Gráfico 18– Imagine se o Rei do Nada contasse a história ou o Rei Raiç, seria contado do mesmo jeito?

O conto é reconhecido por sua duração temporal curta. No conto em estudo, o tempo não é bem delineado, segue uma ordem lógica dos acontecimentos, isso permite compreender melhor a história, porém, não fica claro quanto tempo exato durou toda a narrativa. Em uma parte da história, o narrador descreve: *Já muitos dias desse viver gentil se haviam passado*. (COLASANTI, 1992, p. 40). Reconhecer o tempo da narrativa, não foi uma tarefa muito fácil para os alunos, mas, mesmo assim, foi feita a indagação:

### Pergunta 9: Quanto tempo dura a história?

Todos os alunos que responderam que durou alguns dias a história, justificaram o tempo da narrativa com o seguinte trecho do conto: *Já muitos dias desse viver gentil se haviam passado.* (COLASANTI, 1992, p. 40). Isso demonstra que a maioria da sala já percebeu que as respostas para toda a construção linguística está no próprio texto.

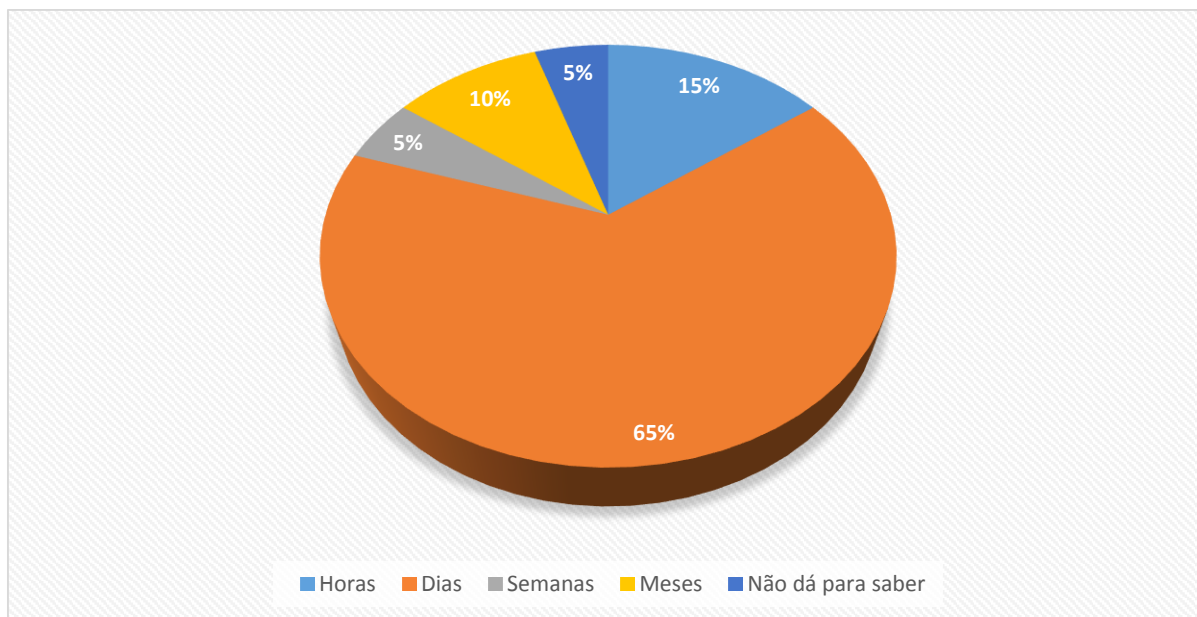


Gráfico 19 – Quanto tempo dura a história?

### 3.4.5 Ampliação do horizonte de expectativa

Bignotto propõe como um tipo de desdobramento o poema de Vinicius de Moraes, *A casa*, por também tratar de uma construção que “não tinha teto/ não tinha nada”, musicada por Toquinho. Além disso, indica a leitura de outros contos da Marina Colasanti, por ser uma autora, que segundo ela: “tem um estilo peculiar e costura imagens belas e poderosas em histórias cheias de fantasias, que nos dizem muito sobre nós mesmos”. (BIGNOTTO, 2012, p. 36)

Ao optar pela prática pedagógica fundamentada na Estética da Recepção, a intenção da pesquisa foi de permitir um maior contato e interação do leitor com o texto literário. No momento da leitura do conto, muitos alunos associaram a narrativa com a música de Vinicius de Moraes, *A Casa*. Por esse motivo, trabalhou-se também, esse texto, o que possibilitou aos alunos o contato com dois gêneros textuais diferentes em relação a estrutura, linguagem, vocabulário, mas que, apesar da diferença, cruza-se em relação ao tema.

Então, após escutar a música, ler e discutir oralmente sobre a mesma, os alunos responderam algumas questões que se encontram na terceira parte do questionário 2 (Apêndice B), como por exemplo:

**Pergunta 1: Como é a casa descrita na música?**

Todos os alunos responderam sem nenhum problema de interpretação que a casa era engraçada, não tinha teto, não tinha chão, não tinha parede, mas era feita de muito esmero.

Os alunos foram alertados pela professora que a palavra “esmero” significava, segundo o dicionário Aurélio: *1 Máxima perfeição (que se pode ou se sabe empregar); cuidado extremo. 2 Máximo asseio.* Ora, se a casa não tinha nada, como ela foi feita com muito “esmero”?

**Pergunta 2: Como é possível a casa ser engraçada, não ter teto, não ter chão, nem parede, mas ser feita com muito esmero?**

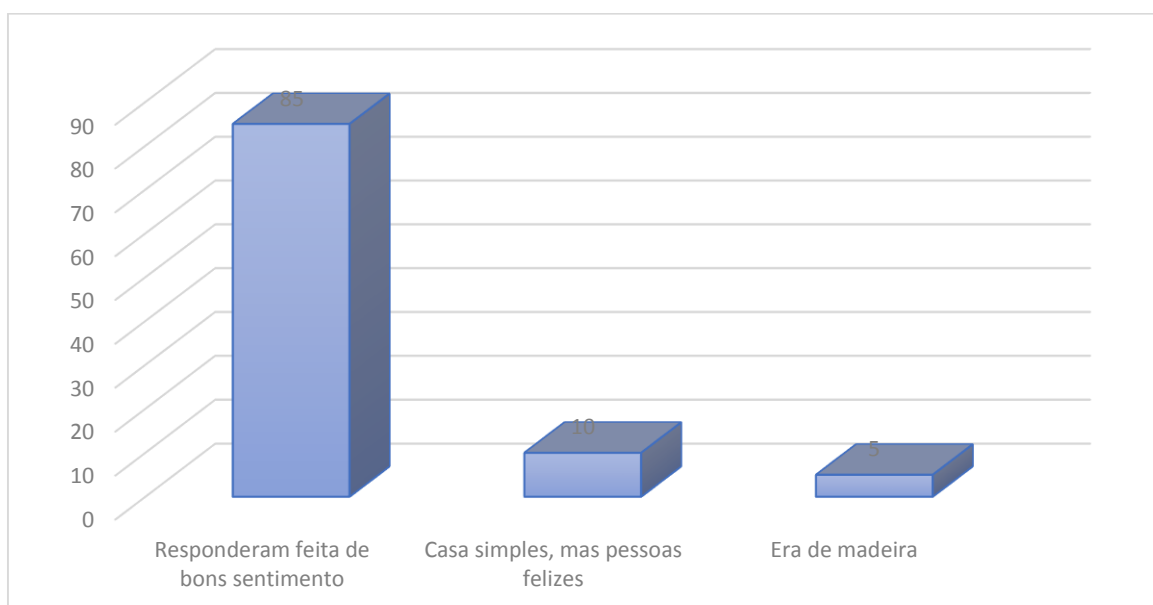


Gráfico 20 - Como é possível a casa ser engraçada, não ter teto, não ter chão, nem parede, mas ser feita com muito esmero?

As repostas foram variadas, porém o sentido, da maioria foi o mesmo, vale ressaltar alguns depoimentos:

Aluno 1: Porque mesmo não tendo nada o povo era feliz.

Aluno 2: Era feita de sentimentos.

Aluno 3: É possível a casa ser assim porque tem amor, paz e união.

Aluno 4: Essa casa era feita de sentimento, por isso ela era feita com muito esmero.

**Pergunta 3: O que será que o compositor quis dizer com a palavra “Bobos”?**

Muitos não conseguiram responder a essa questão, mas alguns, arriscaram, depois da discussão da leitura do conto associar a palavra “bobos” ao fato das pessoas gostarem da casa e não terem ambição por uma moradia melhor. Isso se assemelha ao conto, em que o Rei do Nada não invejava o castelo luxuoso do Rei Raiç. Alguns comentários feitos pelos alunos:

Aluno 1: Porque eles não se importavam com bens materiais, só com sentimentos.

Aluno 2: Bobos no sentido alegre, inocente, não no mau sentido, porque não se importavam com bens materiais e sim com sentimentos.

Aluno 3: O nome da rua.

**Pergunta 4: A casa descrita na música pode ser comparada com o castelo do Rei do Nada?**

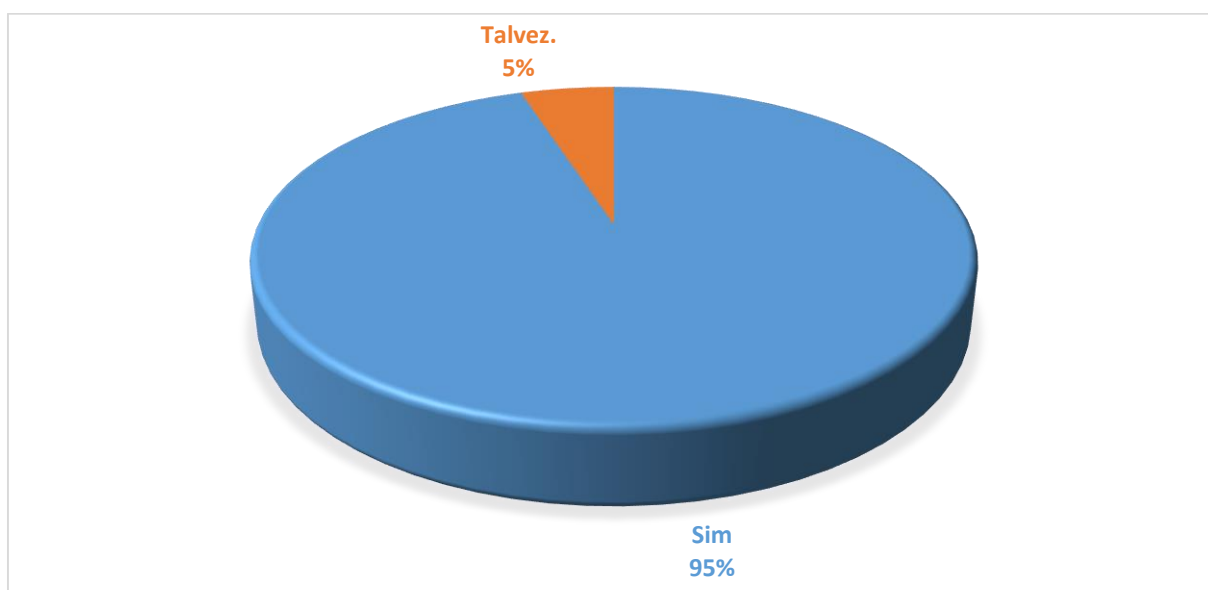


Gráfico 21 – A casa descrita na música pode ser comparada com o castelo do Rei do Nada?

A maioria dos discentes conseguiram associar que os textos tratam do mesmo tema, as respostas obtidas para essa questão foram interessantes:

Aluno 1: Porque nos dois textos eles não têm nada, mas têm felicidades.

Aluno 2: Porque na música e na história o castelo do Rei do Nada também não tem nada que nem a casa.

Aluno 3: Porque o castelo do Rei do Nada não tinha chão, parede, nem teto e o da música também não tinha nada disso. A casa e o castelo são feitos de sentimentos.

A maioria das respostas se assemelhou com contestações transcritas acima, só um aluno respondeu talvez os textos e personagens se assemelhavam e sua justificativa foi:

Aluno 4: Porque não fala nada e não fala de felicidade.

Com essa resposta, percebe-se que o aluno ainda não conseguiu aprofundar sua leitura. Vale ressaltar que todas as etapas só aconteceram e a atualização da obra só ocorreu por conta das intervenções e perguntas da professora, que exerceu o papel de mediadora da leitura.

Para finalizar o Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1988), algumas perguntas relacionadas às atividades desenvolvidas foram feitas, com o intuito de comprovar se as estratégias e métodos utilizados, realmente, estimularam os alunos a participar mais da aula e a exporem com mais segurança suas ideias acerca dos textos trabalhados.

Para isso, foi aplicado o último questionário, após a leitura e análise dos textos. As perguntas foram:

**Pergunta 1: O que você achou da discussão feita na sala de aula sobre o conto *No castelo que se vai*, e a música *A casa*?**

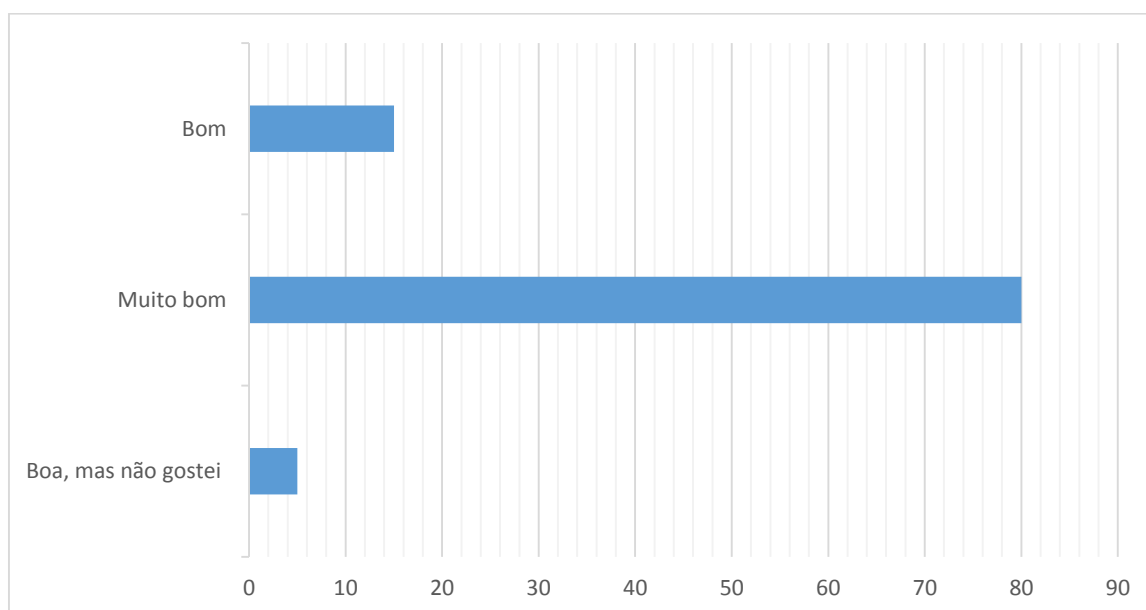


Gráfico 22 – O que você achou da discussão feita na sala de aula sobre o conto *Num castelo que se vai*, e a música *A casa*?

**Pergunta 2: A conversa com os colegas ajudou você a compreender melhor a história e as personagens ou atrapalhou? Comente.**

ajudou muito     ajudou pouco     atrapalhou

Todos os alunos aprovaram a conversa com os colegas, houve cem por cento de aprovação em relação a essa estratégia. Alguns comentários foram bem relevante, como, por exemplo:

Aluno 1: Foi muito bom, porque eu ouvi a opinião de todos e pude compreender mais a história.

Aluno 2: Me ajudou e facilitou para eu responder.

Aluno 3: Porque foram dando ideias, dicas até eu entender as respostas.

Aluno 4: Eu consegui entender mais sobre a história e as personagens, pois eu não estava entendendo muito.

**Pergunta 3: Você acha que é possível as pessoas terem opiniões diferentes sobre o mesmo livro?**

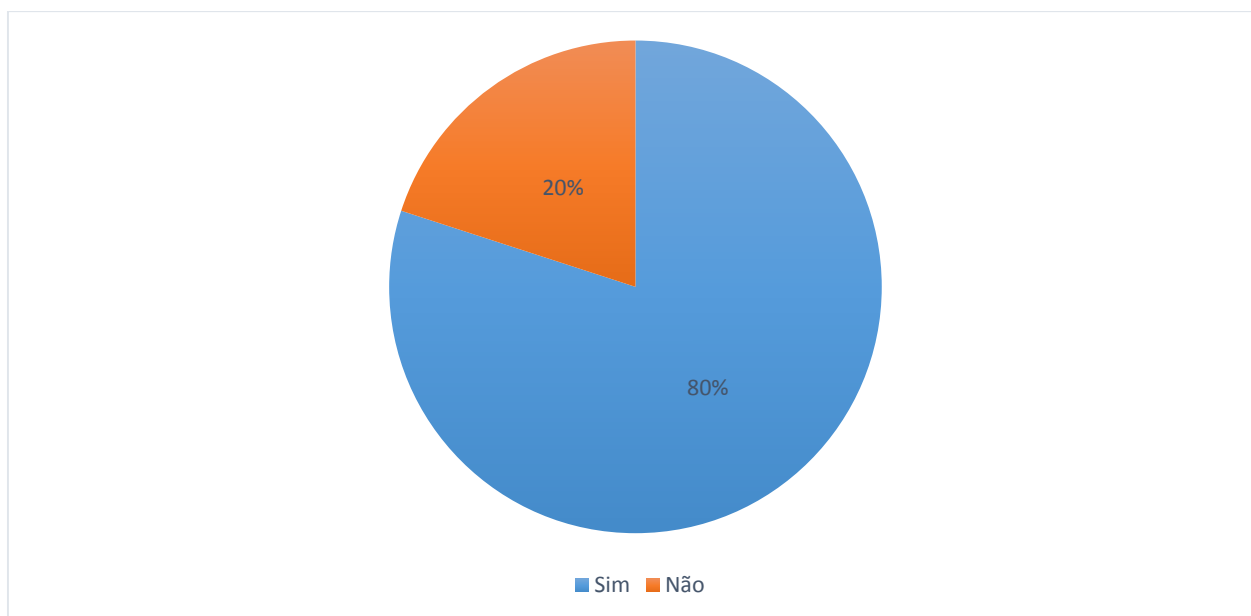


Gráfico 23 – Você acha que é possível as pessoas terem opiniões diferentes sobre o mesmo livro?

**Por quê?**

As repostas foram semelhantes e muitos declararam:

Aluno 1: Sim, porque cada um pode pensar uma coisa, pois não é sempre que todos têm a mesma ideia.

Aluno 2: Sim, porque cada um tem o seu ponto de vista sobre as coisas.

Aluno 3: Não, porque a história é uma só.

A pergunta 4 revela se o trabalho feito no momento do questionamento do horizonte de expectativas realmente deixou claro para os alunos-leitores, que a obra é arquitetada pelo autor e, que apesar das opiniões diferentes existe um caminho a ser seguido, por isso, a indagação:

**Pergunta 4: Mesmo as opiniões sendo diferentes, a estrutura e os elementos da narrativa do conto mudaram?**

Todos os alunos responderam que a estrutura do conto não muda, sendo assim, a pergunta 5 segue com o mesmo objetivo da 4, porém, nesse momento, os discentes devem comprovar sua resposta.

**Pergunta 5: Ao ler o conto, você percebe que o texto literário oferece “pistas” para construir o assunto?**

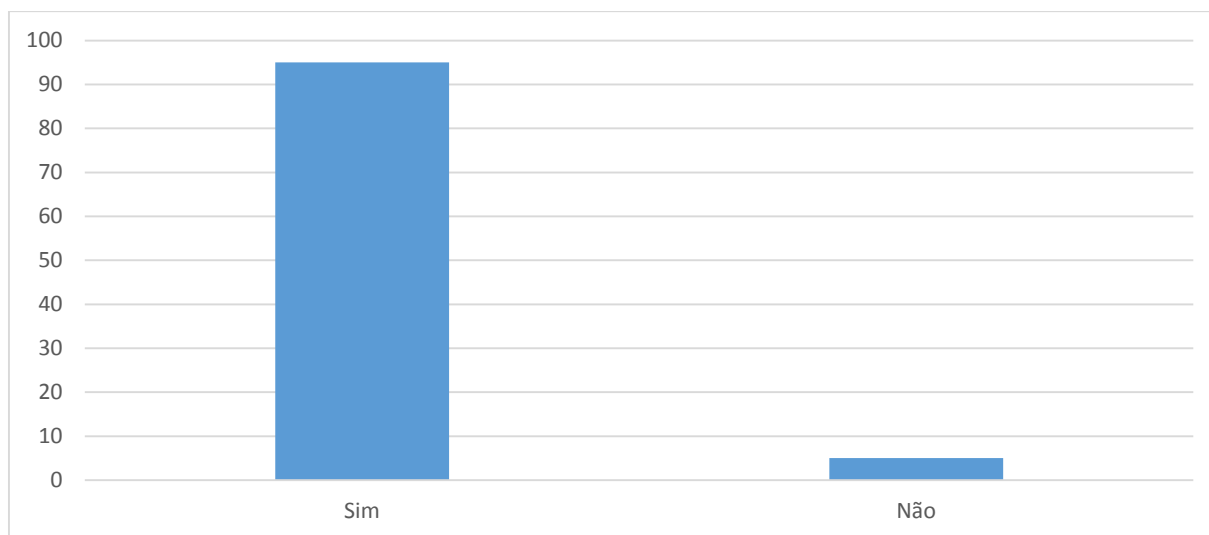


Gráfico 24 – Ao ler o conto, você percebe que o texto literário oferece “pistas” para construir o assunto?

Nesse momento observa se os leitores leram o conto como um leitor-modelo, já que os mesmos relacionaram partes do texto para justificar suas respostas nas questões anteriores. Com isso, há o destaque para alguns comentários:

Aluno 1: Sim, pelo jeito que o narrador descreve os castelos dos dois reis.

Aluno 2: Sim, porque ajuda você a decidir se você prefere uma vida sem bens materiais e feliz ou bastante bens materiais, mas triste.

Aluno 3: Pela descrição do Rei Raiç e o Rei do Nada.

Aluno 4: Pela maneira que é escrita dá para saber quem é mal e quem é bom na história.

**Pergunta 6: Você indicaria esse conto para alguém? Por quê?**

**Sim**       **Não**

Dos 20 alunos que participaram da pesquisa, 19 disseram que gostou muito do conto e que indicariam para alguém, ou seja, houve 95% de aprovação da leitura e da história. Esse dado é muito importante para a pesquisa, pois, a partir do momento que os alunos gostaram, isto é, que compreenderam a história e conseguiram fazer intervenções significativas durante a discussão. Algumas justificativas para indicar o texto foram interessantes, como:

Aluno 1: Porque o conto é muito legal, bacana, é uma lição de aprendizado.

Aluno 2: Ensina uma lição de vida.

Aluno 3: Muito interessante.

Aluno 4: Gostei de como a história foi contada.

Com essas perguntas pode-se perceber que os alunos gostaram de discutir o texto literário, notaram que o debate produtivo facilitou o entendimento do conto. Assim, comprova-se que as estratégias de leitura propostas no material *Sabores da Leitura*, em consonância com o método recepcional de Bordini e Aguiar (1988) e com os níveis de leitura, propostos por Kügler (apud MARTHA, 1987) contribuíram significativamente para a análise do texto literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentou-se um estudo da recepção do conto *No castelo que se vai*, que aborda valores morais e éticos, por meio da subversão do gênero conto de fadas, pois o herói da narrativa ganha a luta sem brigar. Essas subversões exploradas por Colasanti levam ao leitor a ampliar seu campo imaginário e, guiados pelo narrador, a participar da estruturação da obra, a preencher os vazios deixados pelo texto.

Ao considerar o texto como um espaço de comunicação com a vida, concorda-se com a ideia de que o diálogo entre leitor e obra literária não termina na última linha lida, mas reverbera por muito tempo.

Por isso, esta pesquisa foi fundamentada para salientar a importância do expectador, ou seja, o leitor. A literatura permite ao leitor participar da construção do texto, mas, para que isso ocorra, é necessário que a concretização da leitura parta da interação entre leitor – texto – autor.

Aliados as estratégias de leitura propostas por Cilza Bignotto, tenta-se comprovar a conciliação entre a prática de ensino de literatura sem perder o foco no estudo literário. Assim, dentre as várias metodologias, escolheu-se a Estética da Recepção, pelo fato de privilegiar o papel do leitor diante da obra literária, fato este que o material também propõe nas suas etapas.

Ao chegar aos resultados, constata-se que o desafio em formar leitores-modelos é grande. Apesar de trabalhar com um grupo cujas características sociais, econômicas e culturais são parecidas, eles se isolam, porque carregam em si o seu próprio repertório, as suas experiências de vida, ou de acordo com a Estética da Recepção, o seu próprio *horizonte de expectativas*.

Esses aspectos puderam ser revelados no decorrer da pesquisa, pois ficaram expostos nos instrumentos utilizados – gravação da aula, nos questionários e nos debates a individualidade dos sujeitos envolvida em toda a homogeneidade do grupo.

Sendo assim, a partir das respostas e dos comentários oferecidos pelos alunos/leitores, abordou-se uma situação concreta para destacar algumas características gerais do processo de leitura. Em um cenário escolar, leitores do 6º ano do Ensino Fundamental II de escola pública do Oeste Paulista leram o conto, a partir da motivação exterior, pela solicitação da professora-pesquisadora desta dissertação. Mas, apesar disso, a leitura gerou efeitos de satisfação, pois o

conto atendeu às expectativas dos alunos. Nesse momento, percebe-se que o material de apoio foi de grande valia, pois as estratégias propostas geraram experiências consistentes dentro da sala de aula para o incentivo da leitura do texto literário.

Com essa abordagem metodológica, os aspectos estéticos do texto são ressaltados, por isso, quando o olhar da pesquisa se deteve para a *Ruptura do Horizonte de Expectativas* e o *Questionamento do horizonte de Expectativas*, método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1988), constatou-se que 95% dos alunos conseguiram, ao final de todo o processo, entender que o texto literário possui pistas, que orientam o leitor a consolidar sua leitura. Essa foi uma das principais metas da pesquisa, fazer com que os alunos expressassem suas impressões pessoais sobre a obra, mas, percebessem que há uma construção dentro do texto literário, em que se encontra limites para a interpretação. Os alunos ao romper as expectativas anteriores à leitura do conto, fez com que nesta etapa da pesquisa muitos escrevessem de um modo parecido e vissem a leitura pelo mesmo ângulo, foram poucos os alunos que não conseguiram, por exemplo, identificar os elementos da narrativa do conto em estudo de maneira correta.

Ao eleger a Estética da Recepção como fundamento teórico desta pesquisa, sabe-se que o leitor esperado tanto por Jauss (1994) quanto por Iser (1996), é um leitor especial, com um horizonte de expectativas já formado, com habilidades e referências específicas. Seria o leitor-modelo, como propõe Umberto Eco, que a leitura do texto literário para consolidar nesse processo dialógico, necessita de um autor – empírico (o que idealiza a obra) pressupõe um leitor – modelo (a quem se destina a obra); no momento de comunicação o leitor – empírico (o que efetivamente lê a obra) deve seguir as orientações do leitor – modelo (presente na obra dando instruções ao leitor para concretizar a leitura) para atingir a fruição.

Esse leitor, idealizado por todos esses teóricos, deve entender profundamente de fatores estéticos e literários. Apesar de os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II não conhecerem essa teoria literária, conseguiram, com o auxílio do mediador, construir significados pertinentes.

No caso dos alunos envolvidos na pesquisa, constatou-se que metade do grupo teve dificuldade em perceber que o conto da Marina Colasanti dialoga com o conto de fadas tradicional. Outra questão que alguns alunos tiveram dificuldade de atualizar a obra foi: Imagine se o Rei do Nada contasse a história ou Rei Raiç, seria contada do mesmo jeito? 75% disseram que não seria contada do mesmo jeito e 25% não conseguiram perceber que quando muda o narrador, todo o contexto e toda a história é modificada.

Mas, quando se fez a análise de todas as perguntas dessa etapa, comprova-se que é possível, por meio de estratégias bem definidas, aulas dialogadas e a mediação do professor, o aluno caminhar para ser um leitor modelo. Não se pode afirmar, ao final dessa pesquisa, que os alunos que participaram dessas aulas, com essa metodologia, são leitores modelo. Isso de fato ainda não aconteceu, mas comprova-se, por meio dos dados, que este conto, aliado às estratégias de leitura e ao método recepcional, fez com que a maioria dos alunos conseguissem realizar uma leitura amadurecida da obra.

Além disso, essa distância entre os leitores reais e os leitores modelos não diminui a leitura de um grupo. Por meio do método recepcional de Bordini e Aguiar (1988) e os níveis de leitura de Kügler (1987) percebe-se que o grupo é capaz de abstrair conhecimentos importantes sobre o texto literário, de acordo com o seu *horizonte de expectativas* e das estratégias utilizadas pelo mediador da leitura para provocá-los a preencher os ‘vazios’ do texto.

Assim, a prática de leitura deve ser pensada na formação do leitor ativo, que constrói sentidos junto com o texto, analisando-o dialogicamente. Segundo Zilberman (1986, p.103): “é pelo exercício do ato de ler que se singulariza o leitor, e este torna tanto mais saliente, quanto mais pessoal for seu posicionamento no desempenho daquela atividade”.

Dessa maneira, pensar em estratégias para trabalhar com o texto literário é o primeiro passo para contornar alguns problemas para a formação de leitores, tais como: escolha de obras que possam afastar definitivamente o leitor de seu processo de formação. É preciso começar atendendo de alguma maneira ao *horizonte de expectativas* dos estudantes, para depois, rompê-lo. Além de estabelecer estratégias de leitura, o professor precisa assumir o papel de mediador para traçar os objetivos que deseja alcançar; assim, conseguirá compreender como os alunos recebem a obra literária e isso facilita todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a leitura de textos literários acompanhadas de estratégias de leitura bem definidas combinadas a Estética da Recepção permite a formação de leitores autônomos que, diante de uma obra que lhes cause estranhamento, possam recorrer às suas experiências literárias e interpretar o novo, sempre observando as instruções presentes no texto literário, suas convenções e normas, para recriar sentimentos e valores culturais e sociais. Com isso, a literatura torna-se também capaz de recriar indivíduos, promover a atualização da obra e permitir a fruição estética.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T.de. **Que livro indicar? Interesses do leitor jovem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

\_\_\_\_\_. **Leitura literária e escola.** In: EVANGELISTA, A. (org) Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1996, p.235-255.

\_\_\_\_\_. **Literatura:** a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALBERTI, P.B. **Contos de fadas tradicionais e renovados: uma perspectiva analítica.** Caxias do Sul, 2006. 129p. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) Universidade de Caxias do Sul, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 13)

ARROYO. L. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ASBAHR, S.F. **Leitura e Produção de texto (2009 – 2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista.** São Paulo, 2013. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2013.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia.** 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **Aula.** 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **O óbvio e o obtuso.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mitologias.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. **A morte do autor.** In: \_\_\_\_\_ O rumor da língua. Lisboa: Portugal: Edições 70, 1968.

BESNOSIK, R. L. **Nos labirintos do amor de Marina Colasanti.** Salvador, 2010.100p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Universidade do Estado da Bahia.

BIGNOTTO, C. **Sabores da leitura.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994. (Ciências da Educação, 12).

BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. **Teoria e prática de leitura.** In: *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* São Paulo: Cortez, 1997.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e literatura.** Comissão de Justiça e Paz. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. **Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17. Campinas: UNICAMP, 1990.

CALVINO, I. **Fábulas italianas:** coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcrita a partir de diferentes dialetos. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Vida e Paixão de Pandonar o cruel, de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção.** Assis, 1993. 666p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, N.N. **O conto de fadas:** símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo.** 4 ed. Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.

COLASANTI, M. **Marina Colasanti y las metáforas del inconsciente.** Entrevista concedida a Sergio Andricain y Antonio Orlando Rodríguez. Cuatrogatos Revista de Literatura Infantil, nº1, enero-marzo, 2000. On-line: disponível na Internet via: <http://www.cuatrogatos.org/marina.html>. Arquivo consultado em 8 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Longe como o meu querer.** São Paulo: Ativa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Entre a espada e a rosa.** 3 ed. São Paulo, Salamandra, 1992.

\_\_\_\_\_. **E por falar em amor.** 20 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

\_\_\_\_\_. **A nova mulher.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

\_\_\_\_\_. **Doze reis e a moça no labirinto do vento.** São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

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

\_\_\_\_\_. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Trad. C. Santiago. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2001.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática,** São Paulo: Contexto.1998.

CRUZ, A.C. **Oficina de leitura e formação do leitor: a recepção do texto literário por adolescentes de uma instituição não governamental do noroeste do Paraná.** Maringá, 2008. 139p. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Estadual de Maringá.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(org.) **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOURADO, A. C. D. **Ler literatura**. Foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento leitor do brasileiro, outubro 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53>>. Acesso em 15 março. 2015.

ECO, U. **Narratologia: lector in fabula**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Coleção Estudos)

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Lector in Fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

\_\_\_\_\_. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, 1988, p. 192-301.

FARIA, F.C.R. **A estética da recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto *A pequena vendedora de fósforo*, de Hans Christian Andersen (1805-1875)**. Presidente Prudente, 2010, 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente.

FEBA, B.L.T. **Os colegas, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no Ensino Fundamental**. Maringá, 2005. 150p. Dissertação (Mestrado em Estudo Literário). Universidade Estadual de Maringá – UEM.

FEITOSA, M.S.A. **Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa hora de leitura**. São Paulo: FEUSP, 2008. (Dissertação de Mestrado).

FIORELLI, E.C.M. **Oficina hora da leitura na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor**. Presidente Prudente, 2011, 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP , Campus de Presidente Prudente.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Corpo Nos Estudos Da Semiótica Francesa**. In: Corpo e Sentido. A escuta do sensível. Org. Ignácio Assis silva. Araraquara: Unesp. (1996)

\_\_\_\_\_. **Polifonia textual e discursiva**. In: BARROS, D.P; FIORIN, J.L. (orgs). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1994. p.29-36, 1994.

FREITAS, M.S. **O feminino e o poético nas narrativas de Marina Colasanti**. Uberlândia, 2014. 170p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Federal de Uberlândia.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. de M. Cohen e C. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A leitura em questão**. Trad. de B. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FEBA, B.L.T. **Os colegas, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no ensino fundamental**. Maringá, 2005. 150p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Maringá.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, H; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequências e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.

GASPARELLO, I. V. **Escola e literatura: conectando os campos. Um estudo sobre a aplicação do Método Receptional**. Maringá, 2001. 196p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOTILIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, A.H.T; BATISTA, R.O. **Língua e Literatura – Machado de Assis na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUTFREIND, C. **O terapeuta e o lobo:** a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa Psicólogo, 2003.

HAUSER, A. **Sociologia del arte.** Barcelona: Labor, 1977. v. 4.

ISER, W. **O ato da leitura – uma teoria do efeito estético.** Vol. 1. Trad. J. Kretshmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. A interação do texto com o leitor. In: Jauss, H. R.; et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução de L. Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83 – 132.

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

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: Jauss H. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução de L. Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p.63-82.

JOUVE, V. **A leitura.** São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras. 2011.

KÜGLER, Hans. **A recepção do texto literário no ensino:** uma experiência com a poesia. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 5, n. 16, p. 95-104, set/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Níveis de Recepção Literária no Ensino. Literatur under kommunikation.* Stuttgart: Ernest Keett, 1971. Tradução livre de Carlos E. Fantinati. In: MARTHA, A. A. P. e outros. *O ensino da literatura.* Relatório de pesquisa, 1987.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola* (org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira – história e histórias**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **O texto não é pretexto**. In: AGUIAR, V.T. (org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. **A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais**. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. Porto Alegre. v.23, n.2, p. 87-88, mai/ago 2007.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso Literário**. Trad. A. Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARIA, M.J.V.S. **Marina Colasanti: longe ou perto do querer do leitor? Um estudo de caso da recepção de *Longe como meu querer* por alunos do ensino fundamental**. Maringá, 2006, 124p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MASSUIA, C.S. **Os contos de fadas e as práticas educativas: o uso do gênero em uma escola municipal de Presidente Prudente**. Presidente Prudente, 2011, 163p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente.

MEDEIROS, N. M. **A enunciação poética nos contos de Marina Colasanti**. (2009, 204 folhas. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras –UNESP, Campus de Araraquara. Araraquara, 2009.

MENIN, A.M.C.S. **O patinho feio de Hans Christian Andersen: o “abrasileiramento” de um conto para crianças.** 1999. 226f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

MICHELETTI, G. **A leitura como construção do texto e construção do real.** In: *Leitura e construção do real.* São Paulo: Cortez, 1999.

MONTEIRO, R.C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** Pró- posições, nº 5, p. 27-34, ago. 1991.

PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (Orgs.). **Práticas de ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2012.

PAULINO, G. Sobre *Lecture et savior*, de Anne-Marie Chartie. In: Evangelista, A. (org). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 71-76.

PAULINO, G. **Saberes literários como saberes docentes.** In: *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares.** Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.** México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ROCCO, M. T. F. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto.** Disponível em: [http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a\\_imp%C3%A2ncia\\_da\\_leitura\\_na\\_sociedade\\_contemporanea.pdf](http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_imp%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf) Acesso em 03 de Abril de 2015.

ROCHA, V.B.L. **O conto contemporâneo de Marina Colasanti: Estilhaço do Maravilhoso na viagem das “23 histórias”.** São Paulo, 2010. 83p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, E. T. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: --**Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. C. Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, L. B. M. **A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente**. *Revista UNIRB* [online], Salvador, v.1, n.2, p. 101-110, 2008-2009. Disponível em: <[http://www.unirb.edu.br/pdf/revista/REVISTA\\_CIENTIFICA\\_v1\\_n002.pdf](http://www.unirb.edu.br/pdf/revista/REVISTA_CIENTIFICA_v1_n002.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2015

SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G.G.S. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, W.Z. **Representações da mulher em Helena Parente Cunha, Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti**. Rio de Janeiro, 2009. 96p. Dissertação (Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

VIEIRA, L. A. **Formação do leitor: a família em questão**. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. *III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ZILBERMAN, R; **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC – SP, 2001.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 5.ed. São Paulo: Global, 1995.

\_\_\_\_\_; SILVA, E.T. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ensino de literatura no 2º grau.** Porto Alegre: MercadoAberto, s/d. (Cadernos da ALB, vol. 2), 1989.

\_\_\_\_\_; LAJOLO, M. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_ **A literatura infantil na escola.** 11 ed. São Paulo: Global Editora, 1988.

\_\_\_\_\_; CADERMATORI M.L. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

YIN, R.K. **Estudo de Caso. Planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( ) Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Série em que estuda: \_\_\_\_\_

#### Nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis

Pai/responsável

( ) não frequentou a escola

( ) Ensino Fundamental

( ) Ensino Médio

( ) Ensino Superior Nome do curso: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação Área: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Mãe/responsável

( ) não frequentou a escola

( ) Ensino Fundamental

( ) Ensino Médio

( ) Ensino Superior Nome do curso: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação Área: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

#### Cultura e Lazer

O que você faz em seu tempo livre?

\_\_\_\_\_

O que você gostaria de fazer em seu tempo livre e não pode? Por quê?

\_\_\_\_\_

Você gosta de ler? O quê?

\_\_\_\_\_

Você leu algum livro de literatura neste ano? Qual? Alguém indicou? Quem?

\_\_\_\_\_

Quais outros livros de literatura você se lembra de ter lido?

\_\_\_\_\_

Qual você mais gostou? Por quê?

\_\_\_\_\_

Você tem algum autor predileto? Qual? O que você gosta nesse autor?

\_\_\_\_\_

Você prefere ler:

( ) romance ( ) conto ( ) poesia ( ) crônica ( ) fábula ( ) conto de fada ( ) teatro

Justifique a sua preferência: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você acha importante a leitura do texto literário? Por quê?

---

O que você leva em conta para escolher um livro para sua leitura?

---

Onde você consegue os livros que lê?

---

Você frequenta alguma biblioteca? Qual?

---

Seus pais ou responsáveis costumam ler? O que eles mais leem?

---

Você costuma contar para alguém as histórias que lê? Para quem?

---

Alguém conta ou já contou histórias para você? Quem? Quais histórias?

---

---

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2 – DURANTE E APÓS A LEITURA.****Parte I – Atendimento do Horizonte de Expectativa.**

Identificação com o conto em geral:

- a) O que você achou do conto? Por quê?

---

---

---

- b) Qual foi a parte do conto que você mais gostou? Por quê?

---

---

- c) Qual foi a parte que você menos gostou? Por quê?

---

---

---

- d) Você lembrou de algum texto, poema ou música ao ler o conto? Se sim, comprove com trechos do texto.

---

---

---

- e) Na sua opinião, o que de fato o Rei Raiç disputava e desejava do Rei do Nada?

---

---

---

- f) Você acredita que essa disputa pode acontecer na vida real?

---

---

---

**Parte II –Ruptura do Horizonte de Expectativa e Questionamento do Horizonte de Expectativa.**

- 1- O que você achou da linguagem utilizada no conto? Tinha palavras difíceis? Quais?

---

---

---

2- O conto *No castelo que se vai* é parecido com os contos de fadas tradicionais que você conhece? Em que aspectos são parecidos? Quais aspectos são diferentes?

---

---

---

3- Como é descrito o castelo do Rei do Nada?

---

---

---

4- Como é descrito o castelo do Rei de Tudo?

---

---

---

5- Após analisar cada castelo, na sua opinião, do que o Rei do Nada era dono?

---

---

---

6- O que vem a sua mente ao pronunciar o nome Raiç?

---

---

---

7- O narrador está em primeira ou terceira pessoa?

---

---

---

8- Imagine se o Rei do Nada contasse a história ou o Rei Raiç, seria contada do mesmo jeito?

---

---

---

9- Quanto tempo dura a história?

---

---

---

**Parte III – Ampliação do Horizonte de Expectativa**

1- Como é a casa descrita na música?

---

---

---

---

---

2- Como é possível a casa ser engraçada, não ter teto, não ter chão, nem parede, mas ser feita com muito esmero?

---

---

---

---

---

3- O que será que o compositor quis dizer com a palavra “Bobos”?

---

---

---

---

---

4- A casa descrita na música pode ser comparada com o castelo do Rei do Nada?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO C – APÓS A DISCUSSÃO DO CONTO.**

- 1- O que você achou da discussão feita na sala de aula sobre o conto *Num castelo que se vai* e a música *A casa*?

---

---

- 2- A conversa com os colegas ajudou você a compreender melhor a história e as personagens ou atrapalhou? Comente.

( ) Ajudou muito ( ) Ajudou pouco ( ) Não ajudou

- 3- Você acha possível as pessoas terem opiniões diferentes sobre o mesmo livro? Por quê?

---

---

- 4- Mesmo as opiniões sendo diferentes, a estrutura e os elementos da narrativa do conto mudaram?

---

---

- 5- Ao ler o conto, você percebe que o texto literário oferece “pistas” para construir o assunto?

---

---

- 6- Você indicaria esse conto para alguém? Por quê?

( ) Sim ( ) Não

---

---

## ANEXO

### NO CASTELO QUE SE VAI, de MARINA COLASANTI.

No seu castelo de ar, morava o rei do nada. Não tinha paredes aquele castelo, não tinha telhado. Mas assim, transparente, era belo e delicado como nenhum outro.

E porque o rei nada não possuía, nem mesmo um mínimo pedacinho de terra, a qualquer sopro de vento, lá se ia o castelo com toda a sua corte, etérea arquitetura flutuando no azul. Pousava quando amainasse o vento. Ora era visto num pico escarpado, ora surgia à beira do mar ou assentava-se na planície. Nada prendia a lugar algum. E o mundo inteiro era seu reino.

Agora, depois de uma tempestade que o sacudira levando-o por cima das montanhas, repousava o castelo entre as flores de um vale. Damas saíam a passear, colorindo os gramados com seus longos trajés, leves como suspiros, cavaleiros disputavam torneios de imaginação, enquanto as crianças da corte inventavam jogos com maçãs recém-colhidas dos galhos.

Já muitos dias desse viver gentil se haviam passado.

Não longe do vale, porém, exercia seu poder um rei terrível. Raiç era chamado. E, ao pronunciar seu nome todos baixavam olhar e voz. Feroz, tomara muitos reinos à força. Guerreiro, vencera todas as guerras. A ferro e fogo, ampliava cada vez mais seus domínios, suas riquezas e número de súditos. Pois, acordado ou dormindo, sonhava tornar-se um dia Rei de Tudo.

Bastou, portanto, que os espiões lhe trouxessem notícia da existência de um novo castelo, para seus olhos se acendessem de cobiça.

– Que meus embaixadores partam imediatamente para lá, levando uma declaração de guerra! – ordenou.

E foram os embaixadores em suas suntuosas vestes de veludo. E em suas vestes apenas um pouco amarrotadas regressaram, quanto já Rei Ráíç se preparava para a batalha.

A declaração de guerra não havia sido aceita, explicaram cabisbaixos.

Nunca Rei Raiç fora tão insultado, nunca encontrará monarca tão arredo. Mas disposto a fazer guerra, quer outro quisesse, quer não, partiu assim mesmo à testa do exército.

Chegaram no vale ao amanhecer. Os cavalos resfolegavam pisoteando as flores, tiniam escudos e couraças, as armas brilhavam desembainhadas. E quando o Rei Nada surgiu na porta do seu diáfano castelo acompanhado de alguns membros da corte, adiantou-se Rei Raiç, sem apear.

– Soube que desejais fazer-me guerra – disse o Rei do Nada. – Humildemente perguntou o porquê desse desejo.

– Porque tudo o que posso ver me pertence. E meu é também muito do que o olhar não alcança – respondeu Rei Raiç, do alto do seu cavalo. – Porém, entre tudo o que conquistei, existem agora este palácio e esta corte que não são meus. E é necessário que eu os possua.

– Mas isto tudo que estais vendo – disse o pequeno Rei abrindo os braços – é Nada. Só o Nada me pertence.

– Pois então é esse Nada que eu quero!

Discretamente, tentando esconder a boca atrás do cetro transparente, riu o Rei do Nada. E, como se contagiados pelas palavras do grande Raiç, riram as damas e os cavaleiros. A princípio abaixando o queixo para disfarçar, depois abertamente, sem controle, riu a delicada corte diante do exército que esperava. Riram a Rainha e o cozinheiro, os pajens e as crianças, riu pela primeira vez mais que todos, o Bobo da corte.

E o sopro daquelas bocas abertas, o eco daquelas risadas todas fez ondejar os aéreos cortinados, moveu aos poucos os inexistentes torreões, as ausentes paredes. Como um navio que levanta suas velas, o castelo inteiro começou a flutuar, docemente partindo para novas distâncias.

Debaixo das patas dos cavalos, o gramado já se fazia lama. O exército embainhou as espadas, recolheu as lanças. Impotente, Rei Raiç viu afastar-se a vitória. Por causa daquele Nada, daquele implacável que se ia no regaço do vento, nunca mais seria o Rei de Tudo. Perdido estava para sempre seu sonho.

Em fúria, esporeou o cavalo, partindo a galope. Ao longe, leves como tilintar de pingentes, ouviam-se ainda as risadas da corte.