

# A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Receptional no Ensino Fundamental I

## The time and the voice of the literary reader: application of the Receptional Method in Elementary School

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v4on84p167-182>

ELISA MARIA DALLA-BONA<sup>1</sup>

DAIANA LIMA TARACHUK<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo relata a implantação do Método Receptional, de Aguiar e Bordini (1993), no processo de formação do leitor literário. Este método, com base na teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (2003), e do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996), orienta processos pedagógicos dinâmicos que extinguem o comportamento passivo diante da experiência de leitura literária. A partir da apresentação das cinco etapas previstas no Método Receptional são detalhadas as atividades desenvolvidas com contos de fadas em uma turma do 3º ano (7 a 9 anos) do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Curitiba (Brasil). Neste artigo é analisado o potencial do Método Receptional para promover a consolidação da relação entre o texto literário e o leitor iniciante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do leitor literário; Método Receptional; Ensino Fundamental I.

**ABSTRACT:** This article reports the implementation of the Reception Method, by Aguiar and Bordini (1993), in the process of formation the literary reader. This method, based on the theory of the Aesthetics of Reception, by Hans Robert Jauss (2003), and the Aesthetic Effect, by Wolfgang Iser (1996), guides dynamic pedagogical processes that extinguish passive behaviour in the face of the experience of literary reading. From the presentation of the five stages foreseen in the Reception Method, the activities developed with fairy tales in a 3rd year class (7 to 9 years old) of Elementary School, from a municipal school in Curitiba (Brazil),

are detailed. In this article, the potential of Reception Method to promote the consolidation of the relationship between the literary text and the beginning reader is analysed.

**KEYWORDS:** Literary reader education; Reception Method; Elementary School.

## INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), envidam esforços para aproximar o conhecimento acadêmico do ensino público básico, propiciam uma sinergia entre a teoria e a prática, bem como colaboram para a formação continuada de professores. Neste artigo são apresentados os resultados de uma destas pesquisas (TARACHUK, 2018), que objetivou compreender o processo de formação do leitor literário, a partir da aplicação de uma unidade de ensino à luz do Método Receptional (MR) proposto por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993).

O método de pesquisa utilizado foi do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012), que permitiu uma imersão num universo cultural – a sala de aula. Uma pesquisadora permaneceu no campo de pesquisa por cinco meses, no segundo semestre do ano letivo de 2017, em uma turma de 28 alunos, com idade entre 7 e 9 anos, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Curitiba. Eram alunos de um meio social desprivilegiado, sendo que quase metade deles era originária de áreas de risco e suas famílias haviam sido realocadas para um bairro da região da escola.

Foram desenvolvidas três etapas de pesquisa de campo: a de observação do trabalho realizado pela professora da turma, com a constatação do grande interesse dos alunos pela leitura literária; a diagnóstica, com a realização de uma roda de conversa com os alunos e aplicação de um questionário para conhecer seu perfil leitor, quando constatado o seu interesse por ouvir histórias e ler contos de fadas, gibis, histórias engraçadas, de aventuras, de terror, diários e fábulas; e a da implementação de um planejamento fundamentado no MR com vistas à formação do leitor literário, a partir de atividades que estavam de acordo com a afeição coletiva daqueles alunos.

## MÉTODO RECEPTIONAL: ALICERCES METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

O MR foi desenvolvido pelas autoras Aguiar e Bordini (1993), as quais contribuíram com o aperfeiçoamento da prática docente com o texto literário. A principal fonte teórica que alicerçou o MR advém da teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss

(2003) e do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996). Os autores transferem o foco, antes dado ao texto e ao autor, para o leitor, reconhecendo-o como elo vital dessa tríade. É o intercâmbio entre leitor e texto que torna viva a obra literária. O sentido não está apenas no texto ou na mente do leitor, mas ocorre na troca entre ambos no momento da leitura.

A partir dessa perspectiva, o MR dá destaque ao leitor, considerando como imprescindível a “[...] interação ao mesmo tempo receptiva e criadora” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 14) entre ele e a obra – uma relação dialógica necessária para que ocorra o jogo que permeia o processo de leitura de um texto literário. Assim, no MR os alunos não são vistos como consumidores inativos, mas leitores que produzem sentidos, renovando-se o texto literário. A leitura é resultado dessa interação, do diálogo entre autor e leitor, envolto pelo texto.

Aguiar e Bordini (1993, p. 14) retomam um conceito-chave difundido por Iser, ao reconhecerem que a obra literária é feita por lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor: “constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados”. Os processos desencadeados por essas lacunas efetivam a interação dialógica entre o texto e o leitor. O rompimento das expectativas e as convenções não-familiares do discurso ficcional orientam o receptor a reagir e a construir referências para as diferentes convenções, dando sentido ao texto.

Segundo as autoras, o texto literário se diferencia dos demais pelos espaços em aberto que possui, o que denota uma pluralidade de significados a partir do ponto de vista de diferentes leitores. Contudo, as construções de sentido não são arbitrárias, pois, conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 15), “a obra apresenta uma série de indicações em potência, que o sujeito atualiza no ato da leitura”. Dessa forma, o conceito de atualização, já traçado por Jauss (2003), atravessa a obra das autoras, e reafirma a potencialidade do leitor como um elemento ativo no processo da leitura, visto que este reconstrói o texto, no momento de sua recepção, com base em suas experiências, e, assim, reformula suas expectativas, de acordo com os aspectos textuais que o desestabilizam. De acordo com Compagnon (2010), a experiência da leitura modifica a individualidade histórica do leitor (suas normas e valores) e provoca a ampliação de suas fronteiras culturais e existenciais (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Entretanto, para que a literatura cumpra sua função transgressora e rompa com as convenções já familiares para o leitor, o trabalho desenvolvido em sala de aula, segundo o MR, parte da realidade dos alunos; a princípio, atendendo aos interesses que movem o sujeito, para, então, promover questionamentos que o façam refletir sobre os padrões que o dominam, flexibilizando seu horizonte para o novo. Com

isso, seu quadro de interesses é expandido para leituras cada vez mais desafiadoras. Dessa estratégia resulta a mudança de horizonte do leitor, pois, quando a obra o desafia a repensar e a refletir sobre suas experiências leitoras, ela expande os limites de sua percepção, o que o fará exigir textos com graus mais complexos.

As autoras, ao tratarem da literatura em sala de aula, assinalam a presença de outro personagem nesse processo que envolve a leitura literária: o professor. Apontam como decisiva para a formação de hábitos leitores a construção de práticas dinâmicas, que motivem o aluno a fazer parte da construção de seu conhecimento, o que ocorre por meio de atividades que privilegiam as trocas de ideias e os debates sobre as leituras, como rodas de conversa, permitindo aos leitores assumirem-se como protagonistas desse processo. Desse modo, é recomendado planejar ações pedagógicas que, gradativamente, ampliem a relação estabelecida entre o aluno e a literatura, a partir do trabalho com a diversidade de autores, de gêneros literários e de temas explorados, oportunizando experiências esteticamente distintas.

Conforme o MR, o professor precisa alinhar as práticas de sala de aula aos interesses dos alunos, o que impulsionará o desejo para a vivência do texto literário, que atende as expectativas e faz parte da realidade do leitor. Ao satisfazer essa necessidade inicial, abre-se um leque de possibilidades, pois, ao se estabelecer o elo entre o leitor e a obra, acontece uma experiência significativa e prazerosa; enfim, o leitor em potencial que há no aluno é despertado.

Para consolidar essa relação entre o texto e o leitor, as autoras propõem momentos de questionamento sobre a obra lida, conferindo ao aluno espaço para assumir seu papel de provedor de novos sentidos ao texto, contrapor pontos de vista, vislumbrar novas perspectivas, abalar suas verdades e expandir as fronteiras de seu horizonte de expectativa.

Dessa forma, as autoras colocam a necessidade de se assumir uma metodologia capaz de promover o contato efetivo entre o aluno e a literatura, com o objetivo de prepará-lo para que se torne um leitor crítico. Tal metodologia norteará o professor a desenvolver atividades com o texto literário diante das necessidades, e, posteriormente, das novas aspirações da turma. Logo, trata-se um processo dinâmico, que extingue o comportamento passivo diante da experiência de leitura literária, resultando em um fazer transformador, “[...] leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 43).

O MR parte dos conhecimentos já presentes no repertório da turma para, então, introduzir novos saberes por meio de textos variados capazes de desequilibrar as

expectativas uma vez consolidadas pelo leitor, abrindo espaços para sua atuação. Tais obras serão questionadas e comparadas com as experiências leitoras realizadas anteriormente. Nesse cenário, o aluno participa da concretização do sentido do texto, concebendo-o a partir de debates estabelecidos com a comunidade leitora. Ao apropriar-se das obras que antes não lhe eram familiares, o leitor desenvolve novos parâmetros de comparação e reflexão que não eram acessíveis, exigindo leituras mais complexas, alargando, assim, as fronteiras de seu horizonte.

Diante de tais colocações, compreende-se que ler é um ato interativo entre o texto e o leitor; por meio desse diálogo, a literatura assume sua função transgressora, uma vez que o renascimento da obra a partir do ato da leitura sustenta a transformação dos horizontes de expectativa do intérprete. Há uma troca que é revitalizadora para o texto, que ganha sentido ao ser lido, e para o aluno, que se renova como leitor.

Aguiar e Bordini (1993) delineiam o MR em cinco etapas, a seguir explicitadas. A primeira delas é a **determinação do horizonte de expectativas**. Nessa etapa, é proposto que o professor perceba os interesses da turma, angariando informações sobre as preferências que satisfaçam suas necessidades. Para isso, ele pode se utilizar de inúmeras estratégias, como dinâmicas, rodas de conversa, questionários, entrevistas, jogos que permitam ao aluno expor suas referências de mundo e, conseqüentemente, as experiências que fundamentam seu horizonte literário.

Ao identificar os interesses de leitura do aluno, sendo ele um tema ou gênero literário, o professor projeta estratégias e elenca obras que, gradativamente, abalem e rompam com as expectativas dos alunos, a fim de ampliá-las ao final do processo. Contudo, inicialmente, ele identifica os textos que estão em conformidade com as aspirações da turma e em consonância com sua realidade, para evitar o demasiado distanciamento com seus horizontes como leitores.

O **atendimento do horizonte de expectativas** é a segunda etapa, em que são apresentados os textos que vão ao encontro do aluno, pois lhe são familiares. A turma precisa se sentir segura e confortável em explorar as obras; assim, o grande desafio do professor, nesse momento, é motivar os alunos a se comprometer com o processo, para que assumam uma posição ativa perante as atividades. Por isso, é fundamental que esse comportamento atuante seja aguçado, progressivamente, desde o início, fomentando a troca de ideias e a reflexão sobre as diferentes perspectivas que obtiveram das leituras, incentivando uma postura crítica.

A etapa seguinte é a **ruptura do horizonte de expectativas**. Após responder as situações referenciais do aluno, a terceira fase se caracteriza pela desestrutura

causada, ao propor uma obra que destoa do que a turma estava acostumada, seja pela estrutura, linguagem ou tema. Porém, é preciso ter a cautela de manter aspectos familiares, que orientem o leitor a construir as referências necessárias, para que não seja suspensa, totalmente, a relação estabelecida na fase anterior.

O professor precisa balancear o rompimento com as convenções familiares do aluno para que a turma não recuse o novo campo que lhe está sendo apresentado. É importante que o leitor sinta a necessidade de se abrir para o diferente, com o desejo de quem possui instrumentos para decifrá-lo; mas respeitar seus limites é essencial. A leitura mais complexa irá exigir maior criticidade e capacidade de questionamento; além disso, as atividades também podem solicitar maior envolvimento dos alunos, já que essa etapa permite desafiar com mais ênfase a turma, preparando-a para a ampliação.

O **questionamento do horizonte de expectativas**, por sua vez, requer uma análise, por parte dos leitores, do processo realizado até o momento. Eles devem refletir sobre as obras lidas e questionar a validade dos textos diante das novas perspectivas conquistadas, comparando-os entre si para que reorganizem seus anseios antes estáveis e assim flexibilizem seu próprio horizonte de expectativas.

Buscam-se, pois, estratégias (como o debate, rodas de conversa, entre outras) para que a turma avalie as experiências com a leitura literária, identificando os textos que exigiram maior esforço e reflexão, e verificando se estes também levaram a um maior grau de satisfação.

Sendo assim, ao tomar consciência dos desafios e conquistas, das habilidades desenvolvidas e de dificuldades a serem superadas, o aluno é capaz de autoavaliar sua formação como leitor, o que é imprescindível para a transformação pretendida com o método.

Por fim, a última etapa, **ampliação do horizonte de expectativas**, é o resultado da experiência com a leitura literária, que liberta o sujeito-leitor de uma percepção comum, concedendo-lhe uma nova realidade. Assim, a literatura emancipa seu destinatário, superando os limites do texto, dado que o nível de compreensão de mundo se eleva, bem como se aprimora a percepção sobre a obra.

O professor, como mediador desse processo, deve criar condições que permitam aos alunos perceberem a expansão do seu horizonte de expectativas, reconhecerem suas potencialidades como leitores e estarem abertos para o novo, o que faz as exigências leitoras se intensificarem.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 91), “[...] o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.” O MR, portanto, assevera

que a literatura precisa romper com sistemas fechados e recusar padrões dominantes, pois tem caráter emancipatório, visto que a realidade do leitor é rompida para que sejam desveladas perspectivas que antes não eram possíveis de serem contempladas.

Um processo tão intenso com a leitura literária viabiliza ao próprio aluno a autonomia de fazer-se leitor.

#### VIVÊNCIAS COM O MÉTODO RECEPCIONAL

Esta seção do artigo foi reservada para descrever algumas atividades desenvolvidas durante a aplicação do método em uma unidade de ensino. A aplicação ocorreu de 05 de julho a 06 de dezembro de 2017, em geral às quartas-feiras (das 8h às 9h50 e, de acordo com a necessidade, das 8h às 12h), por 15 aulas, totalizando 47 horas de atividades.

O trabalho contou com a presença da professora da turma em sala de aula, o que contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades, principalmente no início da aplicação na unidade de ensino, quando a turma ainda não havia estabelecido um vínculo mais estreito com a pesquisadora. Desse modo, com base nas cinco etapas do MR foram planejadas as atividades que são abordadas a seguir.

Para a **determinação do horizonte de expectativas** (05 e 26/07/2017) foi realizada uma roda de conversa em que a turma pôde falar especialmente de suas experiências com a leitura literária. Essa atividade ocorreu em um espaço externo e cada aluno recebeu uma almofada, sendo instruídos a sentarem em círculo. Ressaltou-se o objetivo da atividade e a necessidade de ouvir os colegas, respeitando a vez de cada um falar, bem como o direito que tinham de não participar, caso achassem melhor. Para tanto, foi construído um roteiro com questões que permitissem perceber a realidade em que os alunos estavam inseridos, se possuíam livros em casa, se gostavam de ouvir histórias, quais as suas histórias preferidas e quais os principais agentes que os incentivavam a ler.

Depois, eles registraram suas respostas por escrito. Com isso, foi possível conhecer com maior propriedade o grupo e o seu interesse pelo gênero conto de fadas e, a partir das aspirações dos participantes, delinear as demais etapas do MR. Conforme Aguiar e Bordini (1993), ao evidenciar o aluno como protagonista do processo, tornando suas preferências o foco da aula, propicia-se maior envolvimento da turma com as atividades, uma vez que seus anseios correspondem às suas necessidades.

A segunda etapa, **atendimento do horizonte de expectativas** (20, 25, 27/9, 04 e 09/10/2017), consistiu em corresponder aos interesses de leituras literárias dos alunos. Para facilitar o acesso, a pesquisadora procurou utilizar obras que estivessem

disponíveis no acervo da biblioteca da escola e, frequentemente, eram emprestadas pelos alunos. Ela se preocupou também com a qualidade dos contos, observando se conservavam as ideias principais em relação ao texto original. Selecionou o livro *Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm* (2012), que continha histórias como *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Chapeuzinho Vermelho*, de Jacob e Wilhelm Grimm, e também o livro *A Bela e a Fera ao redor do Globo*, organizado por Betsy Hearne (2003), com texto original da Madame de Beaumont.

Para apresentar tais obras, a pesquisadora organizou uma dinâmica em grupos e expôs seis caixas coloridas para a turma, que não sabia o que havia dentro delas, provocando muita curiosidade. No interior das caixas misteriosas havia elementos característicos de cada um dos contos: *Cinderela* (mini abóbora), *Branca de Neve* (espelho), *A Bela Adormecida* (mini travesseiro), *Rapunzel* (escova de cabelos), *Chapeuzinho Vermelho* (cesta de piquenique) e *A Bela e a Fera* (rosa vermelha).

Inicialmente, os grupos levantaram hipóteses sobre o conteúdo das caixas e, em seguida, foi solicitado que escolhessem um deles; só então a pesquisadora revelou que havia elementos correspondentes às narrativas e que os alunos deveriam identificar o conto de acordo com cada um deles. Os grupos foram orientados a abrir uma caixa por vez, o que possibilitava a integração dos participantes para solucionar o desafio. O intuito foi alcançado, pois todos associaram os objetos às histórias correspondentes. O mistério proporcionado favoreceu o envolvimento da turma e gerou entusiasmo pela atividade.

Além disso, nas tampas das caixas havia a imagem dos autores ou dos compiladores daqueles contos, sobre os quais a pesquisadora expôs informações gerais. Foi feito um mural com tais imagens. Em seguida, foram entregues aos grupos as histórias, que foram lidas individualmente ou em duplas, como preferissem. Após esse momento, os alunos realizaram por escrito a atividade de identificar os aspectos principais que estruturavam o conto lido (protagonista, antagonista, cenário, problema, as consequências do problema para a personagem principal, estratégia para solucionar o problema e o desfecho). Em seguida, realizaram o relato das histórias para a turma.

Para dar continuidade ao trabalho, ocorreu uma votação para definir, entre os contos explorados, sobre qual gostariam de aprofundar as reflexões. Dos 24 alunos presentes, 11 optaram pelo conto *Cinderela*. A sala foi organizada em duplas, que receberam uma cópia do conto, para acompanharem a leitura realizada pela pesquisadora. Foram feitas pausas durante a leitura para que os participantes pudessem externar impressões, sanar dúvidas, compartilhar interpretações e reconhecer a



estrutura do gênero literário conto de fadas (COELHO, 2012), ressaltando aspectos como: a protagonista e suas características, a antagonista e suas características, a situação inicial de desequilíbrio, o desafio ou obstáculo, a viagem (quando o protagonista se desloca para um ambiente estranho, não familiar), a mediação (quando surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural) e a conquista ou resolução do problema. Após a leitura, foi solicitado que desenhassem, na cópia que receberam, esses aspectos que compõem a estrutura básica dos contos e os colorissem.

Tais atividades propiciaram que os alunos conseguissem visualizar com os desenhos o que haviam localizado na história, reconhecendo certos padrões nas leituras anteriores, o que favoreceu a realização de conexões e de comparações entre as funções dos personagens, contribuindo, dessa maneira, para a construção de sentidos sobre o texto literário.

Posteriormente, eles elaboraram um cartaz com um quadro comparativo, a fim de salientar a percepção de que a estrutura básica era comum a todos os contos de fadas lidos. Na sequência, foi realizado um jogo. Ainda em grupos, os alunos receberam um dado que possuía, em cada uma de suas faces, uma das seis protagonistas dos contos trabalhados (*Cinderela*, *Bela Adormecida*, *Bela*, *Rapunzel*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Branca de Neve*); também foram entregues cartas com os elementos que constituem a estrutura do conto. Assim, o jogador lançava o dado e a face (protagonista) que caía para cima definia a história que estava em foco; em seguida, ele tirava uma carta do monte e o elemento nela presente deveria ser identificado no conto. Depois da resposta dada, a carta era recolocada no final do monte, passando a vez para o próximo jogador.

Para finalizar a segunda etapa do método, foi realizada uma roda de conversa para que os alunos refletissem sobre os contos de fadas lidos e fizessem conexões entre eles, a partir de perguntas norteadoras, tais como: o que você faria no lugar do protagonista quando se deparasse com o desafio? E se você estivesse no lugar do antagonista? O que faria? Você imagina como eram os costumes da época em que essas histórias eram contadas? A partir dos conhecimentos prévios, a turma fez inúmeras relações com os contos de fadas, conexões com outros textos e com a sua vida.

Para dinamizar a roda de conversa, a pesquisadora colou o cartaz com o quadro comparativo na lousa e explicou como seria a dinâmica. As perguntas estavam em uma caixa, que passava de mão em mão enquanto uma música tocava; quando a música era interrompida, o aluno que estava com a caixa a abria e sorteava uma das perguntas e a lia para que todos refletissem a respeito. Caso o aluno optasse por não

responder, qualquer outro colega poderia se dispor a participar. A atividade propiciou o desenvolvimento de uma relação de troca de experiências entre os alunos e a ampliação do horizonte de expectativa da turma, pois foram compartilhadas diferentes perspectivas e descobertas novas maneiras de compreender o que foi lido.

Para a **ruptura do horizonte de expectativas** (19/10/2017) foi introduzida uma nova obra, cuja experiência proporcionasse a segurança de um texto que desse continuidade em um dos aspectos familiares aos alunos, porém fosse inovador nos demais. Dessa forma, a pesquisadora optou pelo conto *A moça tecelã* (2004), de Marina Colasanti, pelo seu teor poético e por possuir um final diferenciado dos contos de fadas clássicos, dado que nele a moça “destece” e tira da sua vida o companheiro ganancioso, autoritário e que não a fazia feliz.

Um dos pontos-chave dessa fase foi a aproximação conquistada entre a turma e a autora. Naqueles dias, a pesquisadora participou de uma palestra com Marina Colasanti, quando apresentou a ela a saudação dos alunos gravada em vídeo. Ela foi bastante gentil e os respondeu por meio de um vídeo gravado no celular da pesquisadora. Eles ficaram extremamente empolgados e satisfeitos por terem sido ouvidos e respondidos pela autora de um livro que leriam, o que provocou o interesse em conhecer a biografia da autora e o envolvimento com a leitura de *A moça tecelã*, que foi realizada em duplas.

Como em *A moça tecelã* a personagem usa um tear para tecer tudo de que precisa, e este não era um equipamento familiar para os alunos, antes de lerem a história foi exposto na sala um tear manual. Para provocar a curiosidade da turma foi solicitado que formulassem hipóteses sobre o que seria aquele objeto e qual a sua relação com a história que leriam. Também foram exibidos vídeos de um tear em funcionamento, expondo imagens de tecelões, motivando a reflexão sobre essa profissão, para, então, chegar na capa da obra. Ao final da aula, as hipóteses lançadas sobre a história foram revisitadas, confirmando-as ou refutando-as, fazendo-os refletir a respeito do que haviam lido.

A pesquisadora também organizou um espaço com as obras de Marina Colasanti que faziam parte do acervo da biblioteca da escola, o qual, desde o início da aula, havia sido alvo de curiosidade – inclusive, muitos alunos já estavam com alguns destes livros em mãos.

Na quarta etapa do método, **questionamento do horizonte de expectativas** (20 e 26/10/2017), foi proposto que os leitores comparassem as vivências de leitura das fases anteriores com a realizada na etapa de ruptura. Para tanto, o objetivo da aula era provocar a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a obra *A moça tecelã* e os contos de fadas clássicos lidos.

A pesquisadora realizou a contação de *A moça tecelã* utilizando objetos, como novels de lã e carretéis, para representar os personagens e ilustrar o cenário, lenços, para caracterizar a passagem do tempo e os elementos da natureza (dia, noite, chuva etc.) tecidos pela protagonista na história. Durante a contação, confirmou-se a assertiva de Amarilha (2004), quando aponta que uma história, lida ou contada, desempenha função catalisadora, visto que os alunos se envolveram com o momento, dialogando com olhares e expressões; assim, estiveram abertos para a experiência, acolhendo a leitura como ato solidário.

Depois, foi reservado um momento para reflexão coletiva, quando a turma foi instigada a expor as opiniões sobre a história. A atividade seguinte era a construção de um quadro comparativo na lousa entre os contos de fadas clássicos trabalhados e o conto de fadas contemporâneo, *A moça tecelã*. Por meio do diálogo estabelecido, os alunos perceberam que os elementos estruturantes dos contos de fadas trabalhados anteriormente também estavam presentes no conto de Marina Colasanti; além disso, o fato da protagonista tecer e destecer seu destino, sendo dona da sua própria história, surpreendeu e desestabilizou a turma, enriquecendo e ampliando suas experiências leitoras.

Ainda para atingir os objetivos desta etapa do MR, a pesquisadora elaborou um jogo de percurso gigante. Nele constavam questões sobre as leituras dos contos de fadas clássicos (lidos na segunda etapa do método) e a leitura do conto de fadas contemporâneo de Marina Colasanti. Algumas delas eram: o que caracteriza a situação inicial de desequilíbrio no conto *A moça tecelã*? Há um antagonista na história? Se sim, quem seria e quais as suas características? Nos contos de fadas clássicos é mencionada a função das protagonistas? O que você faria no lugar da moça tecelã quando ela se depara com o problema? Se você pudesse “destecer” algo na sua vida, o que seria? Você encontra alguma semelhança entre os contos clássicos e *A moça tecelã*?

A turma foi dividida em grupos; o tabuleiro foi organizado com casas que possuíam as perguntas como as elencadas acima, as quais geravam a reflexão sobre os elementos do gênero conto e solicitavam argumentos sobre as perspectivas das leituras realizadas. Cada grupo recebeu um pino que marcava a sua localização no jogo, dependendo da quantidade indicada na face do dado que caísse voltada para cima. A ludicidade gerada pela proposta contribuiu para a participação dos alunos, envolvendo-os na construção de sentido das obras trabalhadas.

O jogo propiciou o compartilhamento das conexões que realizaram, o diálogo sobre as semelhanças e diferenças na estrutura do texto e na linguagem utilizada, a exposição

de suas opiniões sobre as histórias, em suma, promoveu a troca de sentidos encontrados, fortaleceu a compreensão e possibilitou a interpretação dos textos literários lidos.

Para a **ampliação dos horizontes de expectativas** (01, 10, 13, 24, 29/11 e 06/12/2017), última etapa do MR, foram reservadas seis aulas, pois o objetivo maior do método é o caráter emancipador. Logo, tendo percorrido todas as etapas anteriores, a pesquisadora concluiu que os alunos estavam em condições de enfrentar uma leitura literária mais desafiadora. Desse modo, selecionou a obra *O fantástico mistério de Feiurinha* (1999), de Pedro Bandeira. Diversas atividades foram realizadas ao longo dessa fase, mas apenas as principais serão relatadas. Não foram detalhadas aqui as atividades de construção de títulos dos dois primeiros capítulos, o jogo de adivinha para identificar os personagens do conto, a exibição de cenas do filme *Xuxa e o Mistério de Feiurinha*.

Inicialmente, foi organizada uma caça ao tesouro. Os alunos estavam fascinados pelo desafio de encontrar o tesouro, estimulados pela ideia de decifrar os enigmas como verdadeiros detetives. A cada etapa, um dos grupos estaria à frente da procura de pistas; com isso, receberam lupas, incorporando a personagem de investigadores durante toda a atividade. A busca foi iniciada na própria sala e se deslocou pelo refeitório, sala dos professores, horta, sala de teatro, pátio, sala da direção, sala dos inspetores e, por fim, pela biblioteca. O tesouro foi encontrado em um baú na biblioteca, o qual continha 30 exemplares do *O fantástico Mistério de Feiurinha*, para que cada aluno tivesse o livro em mãos. No baú havia, também, um convite, elaborado a partir do texto da quarta capa do livro, propondo a solução do mistério que move a história. A nova obra literária fascinou as crianças, ao mesmo tempo em que perceberam o desafio da leitura de um livro com muitas páginas, ou seja, com dimensões superiores àquelas das obras que tinham lido até o momento.

O autor Pedro Bandeira foi apresentado com a projeção de um vídeo, em que ele expõe como se deu sua formação como leitor; em seguida, a pesquisadora explorou brevemente sua trajetória, finalizando a exposição com sua foto no mural de autores da sala. Além disso, disponibilizou para os alunos as obras do autor, presentes no acervo da biblioteca.

A leitura do texto passou a ser feita em voz alta pela pesquisadora e acompanhada pelos alunos, que tinham cada um o seu exemplar. A cada novo capítulo faziam a retrospectiva do que foi lido anteriormente. Vários suspenses foram criados; por exemplo, a leitura do quinto capítulo foi interrompida para que construíssem hipóteses com base no que haviam lido até o momento. A pesquisadora provocou os alunos a registrarem individualmente o que achavam que

aconteceria, por meio da elaboração de uma frase e de um desenho que representasse o que imaginavam. Essa atividade requer usar os conhecimentos prévios, as dicas dadas pelo autor e as particularidades do texto, ações que fortalecem a conexão com a leitura literária e geram a elaboração de significados, ampliando a capacidade de compreensão do que foi lido. A aula seguinte foi destinada ao compartilhamento das hipóteses dos alunos, à leitura do final do quinto capítulo e à confirmação ou refutação de suas hipóteses.

A leitura do sexto capítulo ocorreu com a pesquisadora caracterizada como o autor (bigode, colete, peruca). Após a leitura do nono capítulo, os alunos, que estavam organizados em duplas, receberam envelopes coloridos contendo a sequência dos fatos narrados, especificamente dessa parte, visto que há o desvelar da história de Feiurinha. Foi entregue a cada dupla uma frase correspondente a uma parte da história. Os alunos foram orientados a fazerem a leitura da frase para a turma, envolvendo todos na organização de um roteiro com a ordem dos acontecimentos. Concluída essa dinâmica, leram os dois últimos capítulos. Vários alunos demonstraram se sentir extremamente orgulhosos pela grande conquista de finalização da leitura do livro.

Foram retomadas as hipóteses construídas antes da leitura da obra, as quais foram coladas no quadro para a verificação. Os alunos buscaram comprovar suas suposições, ao citar partes do conto, mas aceitaram que muitas delas não se confirmaram. Ao fim, foi possível constatarem que o ato da leitura requer frequentes reformulações e confronto de expectativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa fundamentada em uma dimensão interativa entre a obra e o leitor (ISER, 1996; JAUSS, 2003) e alicerçada nas etapas do MR vislumbrou uma proposta metodológica viável para a formação do leitor literário. As aulas promoveram o debate, a argumentação, o compartilhamento e permitiram a construção de sentido do texto lido, expandindo as aprendizagens do leitor em formação.

Os resultados obtidos apontam para o indicado por Aguiar e Bordini (1993) sobre a necessidade de fomentar alguns pré-requisitos indispensáveis que orientem as atividades em sala de aula, como professores com repertório, com experiências de leitura e senso crítico, conscientes dos pressupostos teóricos que

guiam a prática pedagógica, com vistas a propiciar ao aluno a participação ativa na expansão de seus horizontes de vida.

No caso relatado, o processo de envolvimento da turma contribuiu para a conclusão de todas as leituras propostas. Os leitores iniciantes aceitaram enfrentar suas dificuldades, amadurecendo a cada novo desafio literário. Ao final do processo, eles se colocavam com propriedade diante dos textos e não se intimidavam para exporem questões, como um personagem que lhes causou estranhamento, a construção de um enredo não linear, a transição entre o mundo real e o mundo dos contos de fadas. A experiência literária vivenciada lhes apresentou um novo horizonte leitor, o que provocou o desejo de ler mais e a preferência por textos desafiadores.

Ao se debruçarem sobre o conhecimento da estrutura dos contos de fadas foi gerada uma identificação com a sua própria vida, pois o leitor também é acometido por mudanças e crises, e possui o desejo de superação e prosperidade. Eles foram levados a sair de um lugar cômodo para superar os desafios impostos e vencer os obstáculos, como os protagonistas dos contos lidos.

A leitura dos contos também proporcionou o envolvimento com um mundo simbólico, mas que é forjado nos anseios que o ser humano de fato possui, o que contribui para um sentimento de autorrealização. Os contos ofereceram novas dimensões à imaginação do aluno, bem como permitiram confrontar as dificuldades e realizações dos personagens com as da sua própria vida e condição humana, num processo de empatia.

Nota-se que o compromisso da pesquisadora como mediadora de leitura foi vital para que se fortalecessem os laços entre o leitor e a literatura. Inicialmente, a atividade se valeu de textos conhecidos, para que, na medida do desenvolvimento da autoconfiança dos alunos e do domínio da capacidade leitora e de penetração nos meandros do texto, eles tivessem despertado o desejo por experiências de leitura mais profundas. Foi estabelecida, assim, uma relação terna com a literatura, a qual será base para uma imersão no universo literário ao longo de suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de.; BORDINI, M. da G. *Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

- BANDEIRA, P. *O fantástico mistério de Feiurinha*. 23. ed. São Paulo: FTD, 1999.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COLASANTI, M. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- CHAPEUZINHO *Vermelho e outros contos de Grimm*. São Paulo: Yoyo Books, 2012.
- HEARNE, B. *A Bela e a Fera ao redor do globo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, H. R. *A literatura como provocação*. História da literatura como provocação literária. 2. ed. Lisboa: Vega, 2003.
- O *FANTÁSTICO mistério de Feiurinha*. Direção: Tizuka Yamasaki. São Paulo: Xuxa Produções: Dist. PlayArte Home Video, 2009. 1 filme (78min), sonoro, legenda, color., 16mm.
- TARACHUK, Daiana Lima. *A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Receptional no Ensino Fundamental I*. 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Curitiba, 2018.

#### SOBRE AS AUTORAS

**Elisa Maria Dalla-Bona** é graduada em Pedagogia (Universidade Tuiuti do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná), e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Paraná), é Pós-Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É professora da Universidade Federal do Paraná lotada no Setor de Educação, onde atua no curso de Pedagogia, no mestrado profissional em educação, no mestrado e doutorado acadêmico em educação. Tem experiência na área do letramento literário, com pesquisas nos seguintes temas: leitura e escrita literária nos anos iniciais da educação básica.

*E-mail:* elisabona2@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4589-9040>.

**Daiana Lima Tarachuk** é graduada em Pedagogia (Faculdade Doutor Leocádio José Correia) e Letras (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), tem Especialização em Docência no Ensino Superior (Faculdade Doutor Leocádio José Correia), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná). É professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, atuando na Secretaria Municipal da Educação. Tem experiência na área de formação de professores

e contação de histórias, com pesquisa nos seguintes temas: letramento literário, literatura infantil, anos iniciais da escolarização.

*E-mail:* [dailima.t@gmail.com](mailto:dailima.t@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1960-4432>.

*Recebido em 27 de janeiro de 2021 e aprovado em 18 de abril de 2022.*