

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

THAIS FERNANDA DE SOUSA

**A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO DE ISER NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS  
DO PARANÁ: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES (2000-2023) E APLICAÇÃO NA  
LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**

MARINGÁ - PR

2026

THAIS FERNANDA DE SOUSA

**A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO DE ISER NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS  
DO PARANÁ: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES (2000-2023) E APLICAÇÃO NA  
LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Literários: Campo Literário e formação de leitores.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Luis Pomari

Coorientadora: Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Hisae Yaegashi Zappone

MARINGÁ - PR  
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729t

Sousa, Thais Fernanda de

A teoria do efeito estético de Iser nas produções acadêmicas do Paraná : análise de dissertações (2000-2023) e aplicação na leitura do texto literário / Thais Fernanda de Sousa. -- Maringá, PR, 2026.  
136 f. : il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Luis Pomari .

Coorientadora: Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone .

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Teoria do efeito estético. 2. Queirós, Bartolomeu Campos, 1944-2012. 3. Teoria literária - Iser, Wolfgang , 1926-2007. 4. Tempo de voo. 5. Estado da arte. I. Pomari , Gerson Luis, orient. II. Zappone , Mirian Hisae Yaegashi, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

CDD 23.ed. 801.95

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

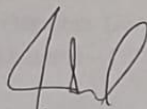
THAIS FERNANDA DE SOUZA

**A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO DE ISER NAS PRODUÇÕES ACADÊMICA  
DO PARANÁ: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES (2000-2023) E APLICAÇÃO NA  
LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.**

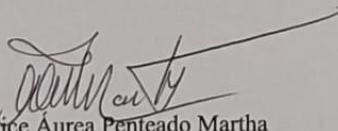
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Literários.**

Aprovada em Maringá, **30 de junho de 2026**

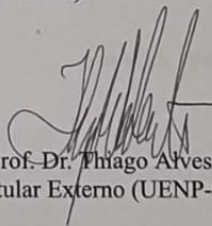
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gerson Luís Pomari  
Presidente - Orientador (UEM/PLE)



Prof.ª Dr.ª Alice Áurea Penteado Martha  
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof. Dr. Thiago Alves Valente  
Membro Titular Externo (UENP-Cornélio Procópio)

### **Epígrafe**

O texto literário só ganha vida quando lido.

Wolfgang Iser

## **AGRADECIMENTOS**

Para Gerson: durante o processo de elaboração desta dissertação, li inúmeras pesquisas e trabalhos acadêmicos e, a cada leitura, percebia que meus agradecimentos a você deveriam ser diferentes. O professor Gerson entrou em minha trajetória quase por acaso, já no decorrer dos semestres do mestrado. Foi em uma de suas disciplinas que tive o primeiro contato com a teoria de Wolfgang Iser e seus conceitos, que posteriormente se tornaram a base deste trabalho. No meio do percurso, o professor Gerson assumiu a orientação da pesquisa, acompanhando cada etapa com ética, cautela, bondade, profissionalismo e paciência. Agradeço profundamente por sua dedicação e por todo o aprendizado que essa convivência me proporcionou.

Ao meu companheiro Edilson, por seu incentivo constante, por me ajudar a enxergar o lado bom das coisas, pela leitura atenta e cuidadosa dos meus textos e pelos momentos de leveza e descontração, tão importantes para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, que sempre apoiaram e incentivaram meus estudos e sonhos!

A todos os meus amigos, mesmo àqueles que não estiveram tão presentes (mas que foram igualmente importantes no meu percurso), sou grata pela motivação. Em especial, à Milene, ao Matheus, à Kênia, ao Victor, ao Lucas Rafael, à Yara, à Brenda e à Isabelly, agradeço pelo ombro amigo e pelos momentos de diversão, e a Deus, agradeço pela presença em todos os momentos.

À professora doutora Mirian Hisae Yaegashi Zappone, pela confiança depositada ao aceitar meu projeto de pesquisa e por possibilitar meu ingresso no curso de mestrado.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Thiago Alves Valente e Profa. Dra. Alice Áurea Penteado Martha, pelo desvelo com que aceitaram o convite para participar como membros da banca de qualificação e defesa. Suas contribuições foram essenciais para o enriquecimento do trabalho.

## RESUMO

A presente dissertação, vinculada à área de Estudos Literários: Campo Literário e Formação de Leitores, tem como objetivo analisar como a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, é aplicada nas produções acadêmicas brasileiras, com foco nas dissertações defendidas no estado do Paraná entre os anos de 2000 e 2023, bem como demonstrar sua aplicação por meio da análise de um texto literário. A pesquisa é orientada pela seguinte questão: como a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, é aplicada nas dissertações do Paraná (2000-2023) e de que forma seus conceitos podem ser articulados na análise do texto literário? Para responder a essa questão, a investigação realiza um levantamento do tipo estado da arte, com abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentado em Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002). O *corpus* foi constituído a partir de buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionadas dissertações, com destaque para aquelas vinculadas ao ProfLetras, considerando sua relação com o ensino de literatura e a formação de leitores. A análise das dissertações, realizada por meio da leitura e identificação dos trechos em que os conceitos são mobilizados, evidenciou que a teoria de Iser é utilizada com maior frequência por meio de conceitos específicos, especialmente o de vazios, sem articulação entre os diferentes elementos teóricos. Em contrapartida, os conceitos de retenção e protensão não foram identificados ou não são desenvolvidos nas análises, enquanto o conceito de perspectivas aparece de forma pontual, sem aprofundamento teórico. Esses resultados indicam um padrão de uso seletivo da teoria nas produções acadêmicas analisadas. Como desdobramento da investigação, a dissertação propõe a análise da obra *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, com o objetivo de demonstrar, na prática, a aplicação articulada dos conceitos de vazios, retenção, protensão e perspectivas no processo de leitura do texto literário. A pesquisa contribui para a compreensão das formas de apropriação da teoria de Iser no contexto acadêmico e aponta lacunas e possibilidades para o desenvolvimento de investigações futuras voltadas à leitura e à formação do leitor.

**Palavras-chave:** Teoria do efeito estético; Wolfgang Iser; Estado da arte; Bartolomeu Campos de Queirós; Tempo de voo.

## ABSTRACT

The present dissertation, linked to the area of Literary Studies: Literary Field and Formation of Readers, aims to analyze how Wolfgang Iser's Theory of Aesthetic Effect, is applied in Brazilian academic productions, focusing on dissertations defended in the state of Paraná between the years 2000 and 2023, as well as demonstrating its application through the analysis of a literary text. The research is guided by the following question: how is Wolfgang Iser's Theory of Aesthetic Effect applied in the dissertations of Paraná (2000-2023) and how can its concepts be articulated in the analysis of the literary text? To answer this question, the investigation conducts a State-of-the-Art survey, with a qualitative and quantitative approach, based on Romanowski and Ens (2006) and Ferreira (2002). The corpus was constituted from searches carried out in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Dissertations were selected, with emphasis on those linked to ProFLetras, considering their relationship with the teaching of literature and the formation of readers. The analysis of the dissertations, carried out through the reading and identification of the passages in which the concepts are mobilized, showed that Iser's theory is used more frequently through specific concepts, especially that of voids, without articulation between the different theoretical elements. On the other hand, the concepts of retention and prestressing were not identified or are not developed in the analyses, while the concept of perspectives appears in a punctual way, without theoretical depth. These results indicate a pattern of selective use of the theory in the academic productions analyzed. As a result of the investigation, the dissertation proposes the analysis of the work *Tempo de voo*, by Bartolomeu Campos de Queirós, with the objective of demonstrating, in practice, the articulated application of the concepts of voids, retention, protension and perspectives in the process of reading the literary text. The research contributes to the understanding of the forms of appropriation of Iser's theory in the academic context and points out gaps and possibilities for the development of future investigations focused on reading and the formation of reader.

**Keywords:** Reception aesthetics; Theory of aesthetic effect; Wolfgang Iser; State of the art; Bartolomeu Campos de Queirós; *Tempo de voo*.

## LISTA DE QUADROS

|             |                                                                                                                    |       |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| QUADRO 1 -  | Recorte das produções acadêmicas: “Teoria do Efeito Estético” e conceitos de Iser                                  | p. 54 |
| QUADRO 2 -  | Dissertações acadêmicas: “Teoria do Efeito Estético”, “Iser” e “vazios” (CAPES)                                    | p. 55 |
| QUADRO 3 -  | Recorte das produções acadêmicas: “Estética da Recepção” e “Iser”                                                  | p. 56 |
| QUADRO 4 -  | Filtros de busca na Plataforma CAPES                                                                               | p. 57 |
| QUADRO 5 -  | Distribuição das teses por unidade federativa (CAPES)                                                              | p. 58 |
| QUADRO 6 -  | Comparativo de produções acadêmicas por nível de titulação: Brasil e Paraná (CAPES)                                | p. 59 |
| QUADRO 7 -  | Filtros de busca na Plataforma BDTD                                                                                | p. 59 |
| QUADRO 8 -  | Distribuição das teses por unidade federativa (BDTD)                                                               | p. 59 |
| QUADRO 9 -  | Comparativo de produções acadêmicas por nível de titulação: Brasil e Paraná (BDTD)                                 | p. 60 |
| QUADRO 10 - | Distribuição das teses por unidade federativa (CAPES e BDTD)                                                       | p. 61 |
| QUADRO 11 - | Dissertações acadêmicas e do ProfLetras (CAPES)                                                                    | p. 62 |
| QUADRO 12 - | Dissertações acadêmicas e do ProfLetras (BDTD)                                                                     | p. 63 |
| QUADRO 13 - | Dissertações acadêmicas e do ProfLetras (CAPES e BDTD)                                                             | p. 64 |
| QUADRO 14 - | Dissertações dos portais da CAPES e BDTD com a palavra-chave “Estética da Recepção” e “Iser”, defendidas no Paraná | p. 65 |
| QUADRO 15 - | Pesquisas por IES (CAPES e BDTD)                                                                                   | p. 66 |
| QUADRO 16 - | Dissertações selecionadas a partir dos bancos de dados (CAPES e BDTD)                                              | p. 67 |
| QUADRO 17 - | Dissertações que dialogam com o conceito de vazio                                                                  | p. 70 |
| QUADRO 18 - | Dissertações que articulam os conceitos de perspectivas e vazios                                                   | p. 71 |
| QUADRO 19 - | Dissertações que citam o conceito de vazio                                                                         | p. 71 |
| QUADRO 20 - | Dissertações que não citam o conceito de vazio, protensão, retenção ou perspectivas                                | p. 73 |
| QUADRO 21 - | Dissertação que cita os conceitos de protensão e retenção                                                          | p. 74 |
| QUADRO 22 - | Recorte final das dissertações selecionadas (ProfLetras)                                                           | p. 76 |
| QUADRO 23 - | Comparativo da Teoria de Iser nas dissertações analisadas (ProfLetras)                                             | p. 95 |

## LISTA DE FIGURAS

|            |                                                                |        |
|------------|----------------------------------------------------------------|--------|
| FIGURA 1 - | Elementos da ilustração: a relação entre menino, avô e o tempo | p. 110 |
| FIGURA 2 - | Metamorfose e construção simbólica do tempo                    | p. 115 |
| FIGURA 3 - | Elementos visuais associados à passagem do tempo               | p. 118 |
| FIGURA 4 - | Elementos visuais e projeções imaginativas entre avô e menino  | p. 121 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÕES INICIAIS .....</b>                                                                                                                                                                                    | <b>13</b> |
| <b>1. A TEORIA DO EFEITO E O ATO DA LEITURA .....</b>                                                                                                                                                                  | <b>23</b> |
| 2.1 A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO .....                                                                                                                                                                                  | 24        |
| 2.1.1 Vazios .....                                                                                                                                                                                                     | 34        |
| 2.1.2 Perspectivas .....                                                                                                                                                                                               | 37        |
| 2.1.3 Protensão e retenção .....                                                                                                                                                                                       | 41        |
| 2.2 O EFEITO ESTÉTICO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO .....                                                                                                                                                                  | 44        |
| <b>3. PRODUÇÕES ACADÊMICAS: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES<br/>SOBRE ISER E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO PARANÁ DE 2000 A 2023 .....</b>                                                                            | <b>48</b> |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....                                                                                                                                                                      | 48        |
| 3.2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS COLETADAS NOS PORTAIS CAPES E BDTD<br>.....                                                                                                                                             | 51        |
| 3.3 SELEÇÃO DAS PESQUISAS COLETADAS NOS PORTAIS DE BUSCA NO PARANÁ<br>DE 2000 A 2023 .....                                                                                                                             | 65        |
| 3.4 A TEORIA DO EFEITO E A APLICAÇÃO NAS PRODUÇÕES DO PROFLETRAS ....                                                                                                                                                  | 76        |
| 3.4.1 Dissertação “A formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais: leituras<br>de romances históricos em oficinas literárias temáticas”, de Robson Rosa Schmidt .....                              | 78        |
| 3.4.2 Dissertação “A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura<br>comparada na formação inicial do leitor”, de Simone Spiess Bernardi .....                                              | 80        |
| 3.4.3 Dissertação “Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais<br>do ensino fundamental”, de Renata Zucki .....                                                                     | 83        |
| 3.4.4 Dissertação “Passos iniciais à formação do leitor literário: ‘Oficinas literárias temáticas’<br>para o 3º ano do Ensino Fundamental”, de Michele De Fátima Sant’Ana .....                                        | 85        |
| 3.4.5 Dissertação “A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades”, Maria<br>de Lourdes Custódio de Faria .....                                                                                | 86        |
| 3.4.6 Dissertação “A liberdade lúdica na leitura da literatura <i>nonsense</i> : imaginação, criatividade<br>e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental”, de Vilson Pruzak dos<br>Santos ..... | 88        |
| 3.4.7 Dissertação “De consumidor a leitor: veredas à formação leitora”, de Simone Rodrigues<br>Martino .....                                                                                                           | 91        |

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.5 ANÁLISE COMPARATIVA DAS DISSERTAÇÕES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA APLICAÇÃO DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO ..... | 92         |
| <b>4. O LEITOR E O TEXTO: ANÁLISE DE <i>TEMPO DE VOO</i> .....</b>                                                       | <b>97</b>  |
| 4.1 O ARTESÃO DA PALAVRA ESCRITA: BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS ...                                                       | 98         |
| 4.2 ENTRE TEMPO E MEMÓRIA: UM OLHAR SOBRE A OBRA <i>TEMPO DE VOO</i> .....                                               | 101        |
| 4.3 ANÁLISE LITERÁRIA DE <i>TEMPO DE VOO</i> .....                                                                       | 104        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                     | <b>126</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                              | <b>131</b> |

## APRESENTAÇÕES INICIAIS

Como professora de Arte, certa vez propus aos alunos a leitura conjunta do livro *Mas será que nasceria a macieira?*, de Alê Abreu e Priscilla Kellen. Diante da atividade, um dos alunos, ao perceber que não haveria aula de Arte como esperava, afirmou não gostar de ler, recusando-se a participar. Acostumado a práticas escolares centradas em fichas de leitura e atividades avaliativas, demonstrava desinteresse inicial pela proposta. Ao final da sequência didática, no entanto, o interesse pelo livro havia sido despertado e, então, o mesmo aluno todo participativo e interessado questionou: “Qual o próximo livro que vamos ler?”.

Essa experiência, articulada à formação em Letras e à atuação na linha de pesquisa Campo Literário e Formação de Leitores, motivou o interesse por investigar a relação entre teoria literária e formação do leitor. A prática pedagógica evidenciou que o envolvimento com a leitura do texto literário depende da constituição de leitores efetivos, o que nem sempre é favorecido por determinadas abordagens escolares. Entende-se, nesta pesquisa, a leitura do texto literário como um processo interativo de construção de sentidos, no qual o leitor participa ativamente ao mobilizar seus conhecimentos, experiências e expectativas diante da obra, ultrapassando a mera decodificação do texto. Nesse sentido, compreender o ato da leitura torna-se fundamental para promover o interesse e a participação de crianças e jovens no envolvimento com obras literárias, para além de práticas centradas exclusivamente na avaliação. Assim, ao longo deste trabalho, a leitura do texto literário será abordada a partir dos pressupostos da Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, privilegiando a relação entre texto e leitor e os modos pelos quais os sentidos são construídos.

Na perspectiva de Wolfgang Iser (1996; 1999), o ato da leitura refere-se ao processo de interação entre texto e leitor, configurando uma relação dialética na qual o sentido não é previamente dado, mas construído ao longo da própria prática. Nessa abordagem, a análise ultrapassa o texto como estrutura isolada, incorporando o papel ativo do leitor e de suas operações imaginativas e perceptivas. O efeito estético emerge dessa dinâmica, na medida em que o texto orienta a atividade do leitor, que, por sua vez, atualiza suas potencialidades no processo de significação.

Ao longo da história da crítica literária, especialmente nos séculos XIX e meados do início do século XX, o leitor não foi considerado um aspecto fundamental nos estudos literários, uma vez que predominava a busca por um significado estável e legitimado da obra. Em um

primeiro momento, esse sentido era atribuído ao autor, no âmbito de abordagens historicistas e biográficas, que tomavam a intenção autoral como base para a interpretação. Posteriormente, com o desenvolvimento do formalismo russo e do estruturalismo, sobretudo na primeira metade do século XX, a atenção deslocou-se para o texto, analisado como uma estrutura autônoma, cujos elementos internos seriam suficientes para a produção de sentido. Nesse contexto, o leitor foi relegado a um papel secundário, por ser considerado uma instância subjetiva e variável, o que poderia comprometer o rigor da análise. Somente a partir das décadas de 1960 e 1970, com o surgimento da Estética da Recepção, especialmente nos estudos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, o leitor passa a ser reconhecido como participante ativo na construção de sentido da obra (Eagleton, 2006).

Nesse contexto, a teoria da recepção propõe uma mudança no entendimento da leitura, deslocando o foco do autor e da estrutura textual para a experiência do leitor. Jauss (??) enfatiza o papel do horizonte de expectativas e das condições históricas na recepção da obra, enquanto Iser investiga a interação entre texto e leitor, destacando o papel das estruturas textuais na orientação da leitura. Para Iser (1996), trata-se de uma teoria do efeito ancorada no texto em distinção à teoria da recepção centrada nos juízos históricos dos leitores. Nesse sentido, o “efeito” refere-se ao processo pelo qual o texto orienta a atividade do leitor, mobilizando suas operações cognitivas e imaginativas na atualização das potencialidades da obra. Diante disso, o tema desenvolvido nesta dissertação fundamenta-se na Teoria do Efeito Estético, a qual será abordada como referencial teórico para a compreensão do ato da leitura do texto literário. Ao longo do trabalho, essa teoria será mobilizada para a análise das produções acadêmicas e da leitura do texto literário. Tal arcabouço científico será apresentado e discutido especialmente no capítulo teórico, por meio da explicitação de seus principais conceitos – como retenção, protensão, vazios e perspectivas.

Diante dessa contextualização, o objetivo desta dissertação é analisar como a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, é aplicada nas produções acadêmicas brasileiras, com foco nas dissertações defendidas no estado do Paraná entre os anos de 2000 e 2023, bem como demonstrar sua aplicação por meio da análise de um texto literário. Para isso, a pesquisa busca mapear as produções acadêmicas que dialogam com a teoria de Iser, verificar quais conceitos – protensão, retenção, vazios e perspectivas – são mobilizados, analisar as formas de aplicação desses conceitos nas pesquisas e identificar padrões, recorrências e ausências em seu uso. Por fim, propõe-se aplicar esses elementos teóricos na análise do texto literário *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, evidenciando, na prática, uma possibilidade de articulação entre eles no processo da leitura do texto literário.

A questão que orienta esta investigação é: como a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, é aplicada nas dissertações do estado do Paraná (2000-2023) e de que forma seus conceitos podem ser articulados na análise do texto literário? Para responder a essa questão, a pesquisa realiza um levantamento do tipo estado da arte, com abordagem qualitativa e quantitativa, a partir das bases de dados CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estudo mapeia e analisa as dissertações produzidas no período delimitado, identificando a mobilização dos conceitos da teoria de Iser. Além disso, parte para a análise de obra, com o objetivo de demonstrar o trabalho prático com os subsídios fornecidos pelo crítico.

A pesquisa se fundamenta na Estética da Recepção, com ênfase na Teoria do Efeito Estético de Iser. Essa base teórica permite compreender tanto a aplicação da teoria nas produções acadêmicas quanto sua potencialidade na análise do texto literário. A partir da segunda metade da década de 1990, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a função social da escola passou a ser compreendida com maior clareza, assumindo o compromisso de inserir os jovens no mundo do trabalho por meio da apropriação e reconstrução crítica e construtiva dos conhecimentos socialmente produzidos. Esse período também marcou um processo de popularização do ensino, com o objetivo de integrar indivíduos historicamente marginalizados, respeitando suas diferenças e promovendo sua participação na sociedade.

No que se refere ao processo de leitura, essa fase representou um avanço significativo, especialmente no que diz respeito à concepção do ato de ler e ao papel ativo do aluno na construção de sentidos do texto. A leitura passou a ser entendida não apenas como um processo de decodificação, mas como uma prática que envolve a interação entre o leitor e o texto, considerando os conhecimentos prévios do indivíduo, os objetivos e o contexto da leitura. Os PCNs reforçam essa perspectiva ao afirmar que a leitura é um processo ativo de construção de significados, no qual o leitor mobiliza diferentes estratégias, como seleção, antecipação e inferência. Dessa forma, tal prática requer um conjunto de habilidades que possibilitam uma compreensão mais profunda e eficiente do texto (Brasil, 1998).

A popularização do ensino trouxe para a escola a diversidade cultural. Roxane Rojo (2009) destaca que a escola pública passou por profundas transformações, especialmente no que se refere ao ingresso de alunos e professores das classes populares (ingresso ao quê?). Segundo a autora:

[...] a escola – em especial, a pública – também mudou bastante, como vimos, nos últimos cinquenta anos no Brasil, mas não na mesma direção. Buscou-se – e atingiu-

se, na década de 1990 – a universalização do acesso à educação pública no ensino fundamental e hoje se busca a mesma ampliação e universalização de acesso no ensino médio e superior, para melhor qualificação da mão de obra (Rojo, 2009, p. 106).

Como resultado, a escola se tornou distinta daquela do passado, ampliando as oportunidades educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por exemplo, foram criadas em 1998 com o propósito de orientar e padronizar a organização do ensino no Brasil, assegurando qualidade e equidade educacional. Definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), essas diretrizes estabeleciam princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelas escolas e redes de ensino em todo o país. Sua criação estava diretamente relacionada à necessidade de estruturar o sistema educacional brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que conferiu maior autonomia às redes de ensino, ao mesmo tempo em que exigiu parâmetros comuns para garantir uma formação de qualidade. As DCNs forneciam diretrizes para conteúdos curriculares, metodologias pedagógicas, avaliação e formação docente, sempre considerando as realidades sociais e culturais do país. No contexto da popularização da educação escolar, as DCNs desempenharam um papel fundamental para assegurar que a inclusão de novos estudantes ocorresse de maneira estruturada, promovendo uma formação que respeite a diversidade e estimule a formação crítica e cidadã.

Nesse sentido, as DCNs discutem a importância da continuidade e progressão entre as etapas, a necessidade de currículos flexíveis e contextualizados, a relevância da avaliação em suas múltiplas dimensões e a garantia do direito à educação para diferentes populações, considerando suas especificidades e necessidades. Adicionalmente, enfatizam a formação integral dos estudantes, o desenvolvimento da cidadania, a articulação com o mundo do trabalho e o ensino superior, sempre alinhados aos princípios da inclusão, da diversidade e do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade ambiental. Para isso, o conhecimento deve ser abordado de maneira contextualizada, permitindo que os estudantes compreendam sua aplicabilidade na vida cotidiana.

É essencial que o ensino seja interdisciplinar, possibilitando uma visão ampla do saber, que se configura como um conjunto interligado de conhecimentos conectados às práticas sociais. Esse processo visa a preparar o aluno para a atuação na sociedade e no mundo do trabalho. Para alcançar esse propósito, no entanto, é imprescindível reconhecer a leitura como parte significativa na construção da cidadania, pois essa prática atua como um elo entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida pelos estudantes, como discorre a autora Katia Lomba Bräkling:

Se considerarmos que a finalidade da escola é a formação do homem para a cidadania, quer dizer, para a efetiva participação social; se compreendermos que nas sociedades atuais [...] a linguagem escrita é fundamental para essa participação [...] então não fica difícil compreendermos a importância de a escola tomar a leitura como objeto de ensino (Bräkling<sup>1</sup>, 2008, p. 11).

Nesse contexto, o livro assume um papel central, sendo uma ferramenta para o acesso ao conhecimento e à troca de experiências. Por meio da leitura, o indivíduo amplia sua compreensão do mundo, reflete sobre os desafios sociais e estabelece conexões com as vivências de outros indivíduos. A leitura, conforme solicita a Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup> (BNCC), deve ser entendida, em sala de aula, como uma prática de linguagem fundamental e abrangente, que vai além da mera decodificação de palavras. Trata-se de uma interação ativa do aluno com textos escritos e orais, sendo fundamental para sua interpretação e a construção de significados.

A BNCC apresenta as práticas de leitura em sala de aula como essenciais, dinâmicas e multifacetadas, que se desenvolvem ao longo da educação básica, abrangendo diversos gêneros, tipologias e suportes e visando à formação de leitores competentes, críticos e autônomos, capazes de interagir ativamente com o mundo que os rodeia. Nesse contexto, aqui se fala sobre uma escola paranaense que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); enfatiza a formação cidadã e valoriza a leitura como ferramenta para o desenvolvimento crítico e social dos alunos.

Segundo Alberto Manguel (2020), o leitor ideal seria aquele que lê para encontrar perguntas, o teórico ressalta a importância de uma abordagem ativa e questionadora da leitura. A leitura se transforma não apenas em um meio de adquirir informações, mas em um instrumento de transformação social, que prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e exercer a cidadania de maneira crítica e consciente.

Ana Maria Machado (2002) destaca o papel essencial do professor e da escola na formação do leitor, podendo influenciá-lo tanto positivamente quanto negativamente. Isso ocorre porque, muitas vezes, a leitura em sala de aula é tratada como uma obrigação e/ou

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Mestre em Linguística Aplicada pela PUC de SP; doutoranda em Linguística Aplicada pela Unicamp; professora da Pós-Graduação ISE Vera Cruz (São Paulo – SP); consultora de ensino de Língua Portuguesa da SEE de SP; assessora de instituições de ensino na área da Ensino da Linguagem Verbal.

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as aprendizagens essenciais para a educação básica no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. O documento está estruturado por áreas do conhecimento e componentes curriculares, estabelecendo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa. A BNCC enfatiza a importância do contexto, do protagonismo estudantil e da integração de tecnologias digitais na aprendizagem, visando a uma formação integral e alinhada às demandas contemporâneas. O objetivo é promover uma educação que considere a diversidade cultural e as necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento dos alunos, preparando-os para a cidadania e o mundo do trabalho.

instrumento de avaliação, o que pode levar os alunos a desenvolverem resistência a esse hábito. Se apresentada de maneira envolvente e significativa, entretanto, o docente tem o potencial de despertar no estudante o prazer pela leitura, incentivando uma relação mais apreciativa e duradoura com os livros. Além disso, nas palavras de Antonio Candido<sup>3</sup>:

[...] admitir que a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (1995, p. 85-86).

Nesse sentido, integrar as práticas sociais dos estudantes ao ensino da leitura em sala de aula é essencial para tornar esse processo mais significativo e envolvente. Ao relacionar a leitura com a vivência dos alunos, o ambiente escolar possibilita que a literatura deixe de ser vista como algo distante e abstrato. Esse diálogo entre texto e contexto favorece a construção de leitores críticos, capazes de interpretar não apenas a literatura, mas também o mundo ao seu redor. Desse modo, ao pensar a formação de leitores é importante partir de uma realidade que faça sentido à vida do leitor, porque – como formula Wolfgang Iser (1996) – para que o indivíduo elabore a compreensão do potencial de efeitos de uma obra, é necessário que seja capaz de efetuar a comunicação com o texto.

Cabe à escola patrocinar práticas de leitura literária em sala de aula que ampliem as relações entre leitores e diferentes formas de textos, dos referenciais aos literários. As DCEs enfatizam a importância de o professor demonstrar ao aluno que “não é qualquer interpretação que cabe à literatura, mas aquelas que o texto permite” (p. 76) e que selecione “obras que tenham um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, de obras clássicas” (p. 75). As DCEs enfatizam a importância de a escola assegurar aos alunos acesso a produções literárias que ampliem seu repertório cultural e crítico. Segundo Márcia Abreu:

Ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura (2006, p. 99).

A leitura do texto literário em sala de aula deve ser trabalhada de modo a estimular essa reflexão crítica, permitindo que os estudantes reconheçam a posição do autor e os contextos

---

<sup>3</sup> CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

que influenciam a construção da obra. Esse processo contribui para a formação de leitores capazes de interpretar a literatura como um espaço de diálogo com o mundo e com suas próprias percepções de realidade. Nesse sentido, compreender a leitura do texto literário envolve reconhecê-la como uma prática de construção de sentidos que ultrapassa decodificação das palavras.

O texto literário “não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 14)<sup>4</sup>. Os signos – palavras, imagens e construções simbólicas – não estão necessariamente vinculados a referentes concretos do mundo empírico, podendo representar elementos imaginários ou simbólicos. Assim, a leitura do texto literário envolve a interação entre obra e leitor na construção de um universo de sentidos próprio, uma vez que se constrói/é construído, “na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados [...] A obra apresenta uma série de indicações em potência, que o sujeito atualiza no ato da leitura” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 14-15). Dessa forma, a compreensão de uma obra exige não apenas o domínio do código linguístico, mas também a participação ativa do leitor na atualização e reconstrução do universo simbólico proposto pela obra.

Nesse viés, o conhecimento adquirido por meio da leitura possibilita ao leitor a percepção e análise de diversas práticas sociais. Tais práticas podem ser assimiladas ou avaliadas conforme os valores e as normas que regem seu contexto social. Nesse sentido, o ato de ler confere poder, porque transforma não apenas o indivíduo, mas o meio em que está inserido. Como destaca Jean Foucambert (1994, p. 121), “a defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores”. Ao abordar essa questão, Ezequiel Teodoro Silva (2005) observa que:

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (2005, p. 24).

O trecho destaca a leitura como um elemento essencial para o exercício da cidadania, pois permite que o indivíduo compreenda seus direitos e deveres dentro da sociedade. Ao acessar diferentes práticas de leitura, o leitor amplia sua percepção sobre questões sociais,

---

<sup>4</sup> BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

políticas e culturais, tornando-se mais consciente e crítico em relação ao mundo ao seu redor. O aluno, desse modo, compreende não apenas informações desordenadas no decorrer da leitura, mas mantém o contato com experiências e situações pelas quais o ser humano passa. Ao se conectar com a vivência do outro, o indivíduo amplia sua compreensão do mundo, refinando sua capacidade de articular ideias, planejar e tomar decisões de forma consciente.

O prazer estético não exclui o caráter formativo e conscientizador da experiência leitora. O prazer da leitura é visto como um espaço de criação, reflexão e ampliação do campo do possível, em que o leitor se envolve ativamente na construção de sentidos e no desenvolvimento de sua consciência crítica. A partir das reflexões apresentadas sobre o papel da leitura na formação humana, infere-se, portanto, que uma educação sólida exige um trabalho consistente com o texto no ambiente escolar, proporcionando ao aluno os meios necessários para compreender e exercer seus direitos e deveres como cidadão.

Segundo Maria Helena Martins<sup>5</sup> (2012), ainda há muito o “aprender por aprender”, o que pode limitar a compreensão da leitura do texto literário, como se houvesse uma mistificação do que seja ler, o que é um problema ao considerar que a escola, em muitos casos, é o único espaço em que se constata que crianças e jovens teriam contato com o texto literário. No dia a dia em sala de aula, os textos são abordados de acordo com o que é direcionado no livro didático. Como explicita Martins, a leitura por “estar limitada à escola, com a utilização preponderante dos chamados livros didáticos [...] mais inibem do que estimulam o gosto de ler” (2012, p. 25-26). Leituras de narrativas mais longas são trabalhadas por meio de resumos, cópias, análises gramaticais e outras tarefas de ensino da língua que, na maioria das vezes, não são consideradas suas formas ficcionais.

Desse modo, o exercício literário que seria desenvolvido com a prática leitora é deixado de lado pelas circunstâncias que envolvem a sala de aula. A leitura desmotivada não contribui para a aprendizagem nem para a experiência do aluno, pois se reduz a um processo mecânico de decodificação, levando ao rápido esquecimento do conteúdo e tornando-se uma atividade sem propósito. Assim, a implementação de propostas didáticas que envolvam o questionamento constante e a comparação entre as atividades realizadas pode ser essencial para que o aluno desenvolva uma postura crítica e construtiva diante dos textos literários.

As práticas de leitura motivadoras envolvem os alunos, permitindo-lhes expandir e aprimorar sua proficiência leitora de maneira contextualizada e prazerosa (Bordini; Aguiar,

---

<sup>5</sup> MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

1993). Assim, para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura e adquiram o hábito de ler, é fundamental que esse universo lhes seja apresentado de forma acessível e envolvente. Desse modo, a escola possui responsabilidade quanto ao incentivo da leitura literária de forma consistente, promovendo então estratégias e condições para o crescimento individual do leitor, despertando-lhe o interesse e a fruição. Como Márcia Abreu argumenta, “a Literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade – seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio dos livros” (2006, p. 82). O hábito de ler é construído diariamente, sendo responsabilidade do professor incentivar e promover o contato do aluno com a leitura no ambiente escolar. Se o aluno não compreender o processo do texto literário, a leitura pode se tornar complexa, sem significado. Percebe-se, assim, a importância da mediação do professor em sala de aula para promover uma abordagem do texto literário que seja condizente com a realidade de cada contexto.

Iser (1996) considera o texto literário como um organismo vivo, porque a possibilidade de a obra se atualizar diante do ato da leitura é um sintoma de que está vivo, o que vai ao encontro do que propõe Zilberman, para quem “as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo” (Zilberman, 1989, p. 33). Na construção dos enunciados ficcionais, existem elementos que o leitor precisa compreender, como a predominância do valor conotativo, a multiplicidade de significados nas construções frasais ou nos versos e o uso de recursos expressivos. Como discorre Aguiar, “Além de haver graus de conhecimento diferentes, que levam a leituras mais ou menos competentes, também muitos outros fatores interferem nas maneiras de ler: os interesses, os hábitos, as intenções e as técnicas de leitura determinam relações variadas com os textos” (2011, p. 104). Nesse sentido, pode ocorrer o desvio intencional da norma padrão, ou seja, a intenção estética, que estimula a criatividade, permitindo que as frases e palavras desafiem a regularidade gramatical. (explique um pouquinho mais)

Iser (1996;1999) compreende a leitura como um processo ativo e interativo, um ato comunicativo entre o texto e o leitor. Ao enfatizar o processo da leitura do texto literário, salienta a necessidade de analisar as estratégias interpretativas do leitor, seu preenchimento das lacunas textuais, sua expectativa e inferência; enfim, a maneira como ele interage com o texto para produzir significado. Com isso, é possível compreender que o texto depende do leitor para que haja o ato da leitura, como considera Candido<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

**A obra não é produto fixo**, unívoco ante qualquer público; **nem este é passivo, homogêneo**, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (2006, p. 84, grifos próprios).

Em relação a isso, Antonio Candido, considerando o público como parte fundamental na tríade autor – obra – público, dirá que:

[...] o público é condição para o autor conhecer a si próprio, pois esta revelação da obra é a sua revelação. Sem o público, não haveria ponto de referência para o autor, cujo esforço se perderia caso não lhe correspondesse uma resposta, que é definição dele próprio (2006, p. 84).

As considerações, então, cercam o leitor e o colocam na posição de quem é instância preponderante no ato da leitura. Como Antonio Candido diz: “A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (2006, p. 84). Nesse sentido, a existência da obra literária não se esgota em sua produção, mas se concretiza na interação com o público. Assim, “a ausência ou presença da reação do público, a sua intensidade e qualidade podem decidir a orientação de uma obra e o destino de um artista” (Candido, 2006, p. 85). Para Iser, a interação constitutiva no ato da leitura está relacionada aos dois polos comunicativos: texto e leitor, “sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo” (Iser, 1999, v. 2. p. 97).

Assim, o fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado é justamente o que provoca a experiência estética, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas<sup>7</sup> de sua vida prática” (Jauss, 1994, p. 50). A leitura só tem impacto social se o leitor conseguir relacioná-la, de forma significativa, com suas próprias vivências, valores e contextos de vida. Isso implica que a literatura não é apenas uma forma de entretenimento ou um exercício estético, mas um meio para que o leitor possa refletir sobre sua realidade e suas experiências. A função social da literatura, nesse sentido, está relacionada à sua capacidade de provocar mudanças ou novas formas de compreender o mundo,

---

<sup>7</sup> O horizonte de expectativas está diretamente relacionado ao contexto histórico e cultural do leitor, influenciado pela sua formação e pelas obras literárias já lidas. Ele representa, assim, a lente através da qual o leitor percebe o texto. O conceito de horizonte de expectativas, desenvolvido por Hans Robert Jauss, refere-se ao conjunto de conhecimentos, experiências anteriores, normas estéticas e valores culturais que o leitor traz consigo ao entrar em contato com um texto. Esse horizonte condiciona sua recepção e interpretação da obra, pois estabelece critérios de compreensão e julgamento que podem ser confirmados ou transformados no decorrer da leitura. Segundo Bordini e Aguiar (1988), o horizonte de expectativas funciona como uma estrutura que orienta a leitura e influencia o modo como o texto é avaliado, permitindo compreender a relação dialógica entre obra, leitor e contexto histórico.

a vida, a sociedade por parte do leitor. Quando a obra entra em sintonia com as expectativas e as questões de vida prática de quem lê, ela desafia e expande a visão do mundo do leitor.

A partir dos fundamentos apresentados, observa-se a centralidade do leitor na constituição do sentido do texto literário. Nesse sentido, a dissertação está organizada em quatro capítulos principais. O capítulo 1 discute os conceitos fundamentais da Teoria do Efeito Estético. O capítulo 2 apresenta o percurso metodológico da pesquisa e apresenta o levantamento e a análise das produções acadêmicas. O capítulo 3 realiza a análise da obra *Tempo de voo*, articulando teoria e prática na leitura do texto literário.

## **1. A TEORIA DO EFEITO E O ATO DA LEITURA**

Neste capítulo, introduzem-se as noções teóricas de Iser presentes em *O Ato da Leitura*<sup>8</sup>, obra que se debruça sobre como ocorre o processo de leitura e a relação entre texto e leitor. A obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, de Wolfgang Iser, tem sua origem na publicação alemã *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*, lançada em 1979, momento em que o autor sistematiza os fundamentos da Teoria do Efeito Estético no âmbito da Estética da Recepção. Posteriormente, em 1980, a obra foi traduzida para o inglês com o título *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, o que contribuiu significativamente para

---

<sup>8</sup> Nesta dissertação, utiliza-se a edição de *O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético* publicada em dois volumes pela Editora 34 (1996;1999).

sua difusão no cenário internacional dos estudos literários. Ao longo da década de 1980, o texto passou a circular em outras línguas, como o espanhol (*El acto de leer*, 1987), ampliando sua recepção em diferentes contextos acadêmicos. No Brasil, a obra foi publicada pela Editora 34 em dois volumes, traduzidos por Johannes Kretschmer, sendo o primeiro lançado em 1996 e o segundo em 1999. A partir dessas edições, *O ato da leitura* se consolidou como uma referência fundamental nos estudos de teoria literária e leitura, especialmente no campo da formação do leitor, passando a integrar de modo recorrente as discussões acadêmicas na área de Letras.

A proposta de Iser, apresentada como uma teoria do efeito estético, distingue-se da teoria da recepção, que associada a autores como Hans Robert Jauss se fundamenta nos juízos históricos dos leitores. A teoria do efeito de Iser ancora-se na estrutura do texto e na experiência da leitura, focando no processo pelo qual o texto estimula atos de apreensão na consciência do leitor e se concretiza com a sua participação ativa. Iser (1999) defende que na leitura há um processo de interação dinâmica em que o indivíduo preenche lacunas e constrói o significado, atualizando o potencial da obra.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar os conceitos fundamentais da teoria de Iser com o intuito de estabelecer uma base teórica para fundamentar a análise literária, abordando sobre vazios, protensão, retenção e perspectivas.

## 2.1 A TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

De modo a apresentar uma suposição própria do que seja o ato de ler, Iser (1996;1999) se apropria de conceitos de outras áreas e as relaciona ao ato da leitura. A fenomenologia<sup>9</sup>, por exemplo, é uma abordagem que Iser utiliza como base de seus pressupostos teóricos. A importância de compreender essa abordagem vai além de conceituações analisadas na teoria do efeito, mas se relaciona com todo o sentido que o autor atribui à leitura.

---

<sup>9</sup> A fenomenologia de Edmund Husserl é uma corrente filosófica que busca uma descrição rigorosa e descritiva da experiência, libertando-a das pressuposições teóricas e científicas tradicionais. Essa abordagem valoriza a vivência subjetiva como ponto de partida para entender a construção do mundo e do conhecimento, enfatizando que a essência dos fenômenos se revela por meio da análise direta da consciência. A fenomenologia husserliana oferece um caminho para compreender como os significados se constituem e se manifestam na experiência.

A abordagem fenomenológica de Iser enfatiza a forma como a consciência do leitor se relaciona intencionalmente com o objeto textual, haja vista que o texto literário atua como uma estrutura que o leitor concretiza através da sua leitura. Desse modo, a partir das particularidades do texto e subjetividade do leitor, Iser considera “a necessidade de a **fenomenologia** da leitura esclarecer os atos de apreensão pelos quais o texto se traduz para a consciência do leitor” (Iser, 1999, v. 2, p. 11, grifos próprios).

Além da fenomenologia, Iser também aborda o ato da leitura à luz da Teoria da *Gestalt*. Nesse sentido, apropriar-se das noções fundamentais dessa abordagem torna-se relevante para a assimilação dos conceitos que estruturam a teoria do efeito estético. O autor considera que “o sentido pode ser captado apenas como imagem” (Iser, 1996, v. 1, p. 32), evidenciando a influência da Teoria da *Gestalt*, especialmente em sua concepção da percepção como um processo construtivo. Como disserta Iser: “Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor” (1996, v.1, p. 33). Assim, o teórico considera que o sentido de uma obra literária é construído pelo indivíduo no momento da leitura. A imagem é uma estrutura mental, uma configuração cognitiva que o leitor forma a partir do texto. Essa imagem antecede a formulação consciente e articulada do significado, na qual surge como um estímulo que guia o processo de compreensão.

A imagem é o resultado de uma interação complexa entre os signos e a atividade interpretativa do leitor. Os signos representam a estrutura textual, incluindo a linguagem, o estilo, a narrativa, entre outros elementos que, isoladamente, não produzem sentido. Os atos de apreensão do leitor, por sua vez, correspondem aos processos mentais envolvidos na leitura, como expectativas, inferências, memórias e experiências. Nesse processo, a imagem não corresponde a uma representação visual concreta ou fixa, mas à configuração de sentido produzida pelo leitor durante a leitura. Para Iser (1996), ela funciona como uma síntese provisória construída a partir das relações estabelecidas entre os elementos do texto e as experiências do leitor. Assim, à medida que a leitura avança, novas informações modificam as expectativas iniciais, reorganizando continuamente a imagem formada. Isso significa que o sentido da obra não é percebido de maneira imediata ou totalmente determinada pelo texto, mas emerge gradualmente da atividade interpretativa do leitor. A imagem, portanto, é produto desse diálogo entre texto e leitor e constitui um elemento fundamental no ato da leitura, pois é por meio dela que o leitor articula percepções, memórias, inferências e expectativas para construir coerência e atribuir significado ao texto literário.

O que é percebido como figura em um determinado momento pode se transformar em fundo em outro, pois a distinção entre figura e fundo depende do que se configura no horizonte de percepção do leitor. Essa dinâmica evidencia a flexibilidade da percepção, permitindo que, conforme a leitura avança, as informações sejam reorganizadas para gerar novas interpretações. O conceito de figura refere-se ao elemento do texto que, em determinado momento da leitura, destaca-se na percepção do leitor, tornando-se a informação mais evidente e focalizada naquele contexto específico. Trata-se, portanto, daquilo que ocupa o centro da atenção do leitor em um dado instante do processo de leitura, assumindo maior relevância em relação aos demais elementos textuais. A figura não é uma característica fixa do texto, mas resulta do modo como o leitor percebe e organiza as informações apresentadas, atribuindo destaque àquilo que, naquele momento, mostra-se mais significativo para a construção de sentido.

Em contraste, o fundo representa o contexto, as informações secundárias e os elementos que, no momento, não estão sob o foco direto do leitor, mas que constituem o repertório do texto e o horizonte de possibilidades a partir do qual a figura emerge.

Este processo é dinâmico; a percepção do leitor desloca-se, fazendo com que elementos que eram fundo se tornem figura e vice-versa, à medida que novas informações são processadas ou perspectivas são alteradas. Por exemplo, um detalhe aparentemente irrelevante no início da leitura (fundo) pode vir a ser fundamental posteriormente (figura), revelando um novo sentido ou alterando a interpretação da narrativa. Da mesma forma, um personagem que inicialmente desempenha um papel secundário (fundo) pode, com o desenrolar da trama, assumir uma função central (figura), tornando-se o foco da atenção do leitor e influenciando a sua percepção da narrativa. O que se torna fundo compõe o horizonte de repertório do leitor, e a cada momento da leitura a focalização do que seja fundo ou figura modifica-se, alterando o horizonte de possibilidades da leitura. Conforme afirma Iser:

O ponto de vista do leitor salta portanto de um segmento para outro. O que ele enfoca torna-se tema para ele. Se uma posição é tematizada, a outra não pode ser tema também. Mas isso não quer dizer que ela desapareça, ela apenas perde sua relevância temática e forma, em vista da posição elevada a tema, um lugar vazio (1999, v. 2, p. 149).

Se um elemento se torna tema, ganha destaque na percepção do leitor. A tematização é um processo na formação do sentido do texto. Iser (1996) afirma que, ao elevar um aspecto a tema, outros elementos não desaparecem, apenas perdem sua relevância no contexto imediato da leitura. A informação que aparece se relaciona ao que já foi retido, e, assim, o contexto vai sendo entrelaçado entre o que já se sabe e o que ainda está por vir no fluxo da leitura. A prática

se torna prazerosa no momento em que o leitor pode exercitar suas capacidades interpretativas, preenchendo as lacunas e construindo seus próprios significados a partir do texto. Diante disso, segundo Iser o texto ficcional exige um sujeito (parece que você se esqueceu de finalizar este trecho):

Pois enquanto material dado, o texto é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito. Em consequência, o texto ficcional deve ser visto especificamente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica (Iser, 1996, v. 1, p. 123).

Iser expõe uma concepção dinâmica da leitura e da criação literária, pois argumenta que o texto ficcional é um conjunto de virtualidades que só se concretizam na interação com o leitor. Como o teórico formula:

A abundância de possibilidades não selecionadas durante a leitura significa que elas estão presentes, mas não são atualizadas. Essas possibilidades virtuais representam aquela parte da experiência não-familiar que ganha um contorno sem ser ainda focalizada (Iser, 1999, v. 2, p. 42).

Iser (1996;1999) afirma que o texto contém várias possibilidades que podem ou não serem percebidas pelo leitor. Essas possibilidades permanecem latentes e acompanham o leitor no percurso, pois a partir da leitura atualizam-se informações e forma-se o repertório textual. Segundo Iser, “para ganharmos orientação sempre deixamos muitas coisas de lado” (Iser, 1996, v. 1, 155). É como se o texto fosse um molde, uma estrutura que aguarda a intervenção do sujeito para ganhar forma e significado. Essa atualização do texto no sujeito se dá por meio da comunicação, que o autor define como uma relação dialógica entre texto e leitor. Este contribui com suas experiências, conhecimentos e expectativas, dialogando com as virtualidades encontradas. A questão da perspectiva coloca em evidência a importância da interação leitor e texto para haver a experiência literária. O texto ficcional não é simplesmente algo a ser decodificado, mas uma relação que se constrói na mente do leitor. É fundamental ressaltar que essa visão não diminui o papel do autor, mas o complementa. O autor fornece o material, as virtualidades, que servem como ponto de partida para a construção do sentido e significado do texto literário. De acordo com Iser:

O caráter auto-reflexivo do discurso ficcional oferece, por isso, as condições de apreensão para a representação, que assim se torna capaz de produzir um objeto imaginário. Esse objeto é imaginário à medida que não é dado, mas pode ser produzido através da organização dos símbolos textuais na imaginação do receptor (Iser, 1996, v. 1, p. 120).

Iser (1996) coloca em destaque o papel ativo do leitor, que, ao se engajar com o texto, não se limita a decifrar um código preexistente, mas participa da construção do objeto ficcional por meio da sua própria imaginação. É através da organização dos símbolos textuais na mente do receptor que o objeto ficcional se materializa. Nesse sentido, Iser considera que:

O discurso do texto, enquanto organismo vivo que se relaciona com seu leitor, permite-nos pensar a relação entre texto e leitor conforme o modelo de sistemas autorreguladores. Segundo essa concepção, o texto materializa um inventário de signos impulsionadores (significantes) que são recebidos pelo leitor. Mas na leitura se realiza ao mesmo tempo um *feedback* constante de “informação” sobre o efeito produzido; o leitor pode assim inserir suas representações nesse processo (1996, v. 1, p. 125).

Há mecanismos autorreguladores no texto literário, por meio dos quais ele se comporta como um organismo vivo, retomando informações a partir de um processo denominado *feedback*. Propõe-se que a leitura seja um processo de participação conjunta, no qual texto e leitor interagem em uma relação de *feedback* constante. A imagem do organismo vivo que se relaciona com seu leitor é particularmente elucidativa, “assim a relação entre texto e leitor se estabiliza através do *feedback* constante no processo da leitura pelo qual se ajustam as imprevisibilidades do texto” (Iser, 1996, v. 1, p. 125). Segundo Iser (1996), o texto é apresentado como um inventário de signos impulsionadores, uma estrutura formada por significantes que estimulam a atividade interpretativa do leitor. A interação contínua entre texto e leitor gera um sistema autorregulador, em que cada elemento influencia o outro.

A compreensão se desenvolve em um processo de ajustes que visam a uma integração mais completa dos significados. Iser (1996) caracteriza o acontecimento da leitura do texto literário como um paradigma da realidade, em que propõe a compensar a maneira como é percebida a experiência. Como o teórico destaca:

A relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica (Iser, 1996, v. 1, p. 127).

O leitor é um agente ativo que insere suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas na leitura, modificando o texto e reconfigurando o sentido. A ideia de efeitos provocados no leitor é relevante para compreender a dinâmica da relação entre texto e leitor. As emoções, as reflexões e as associações provocadas pelo texto influenciam a forma como o leitor interpreta a obra, criando um ciclo de *feedback* constante. A citação ressalta a importância

da realização no processo de leitura. Essa realização não se refere apenas à compreensão do texto, mas também à transformação que a leitura provoca no indivíduo.

Iser (1999) observa que a compreensão do texto ficcional se dá através de uma série de atos de apreensão – ações mentais ativas do leitor. Esses atos são norteados pelas mudanças no ponto de vista apresentadas pelo texto. A narrativa pode mudar de narrador, de personagem, de tempo ou de espaço, e essas mudanças exigem do leitor uma reorganização constante de suas percepções e de sua compreensão. A transferência do texto para a consciência do leitor é uma reconstrução baseada nas pistas e mudanças de perspectivas<sup>10</sup> fornecidas pelo texto.

Segundo Iser, o texto ficcional “mobiliza disposições subjetivas, mas não porque tenha o objetivo de estimular os leitores a sonhos diurnos, senão porque tenta envolvê-los sob condições já estruturadas no texto” (Iser, 1996, p. 98, v. 1). Todas as possibilidades são fornecidas pelo texto, e o leitor tem de ater-se a elas, sendo responsável por preencher as lacunas e compreender o significado do texto literário. Iser (1996) explora como a literatura pode desafiar as expectativas e as crenças do indivíduo através do processo de desfamiliarização. O texto literário frequentemente apresenta elementos que são diferentes ou inesperados em relação às experiências cotidianas do leitor. Esse efeito de estranhamento induz a reconsiderar e a questionar as percepções e as convicções no decorrer do ato da leitura. O teórico destaca a importância da interação entre o texto e o leitor, enfatizando que o significado não é determinado no texto, mas algo que é produzido através do ato da leitura. Essa interação é dinâmica e pode variar de um leitor para outro<sup>11</sup>, dependendo das experiências e perspectivas individuais.

Nesse contexto, ao considerar a obra ficcional, o teórico propõe três pontos importantes: as estratégias textuais, a participação do leitor e o repertório do texto. A participação do leitor é o momento em que ocorre o ato da leitura; por isso, é parte essencial para que o processo seja efetivo. As estratégias textuais são subdivididas em tema/horizonte e primeiro/segundo plano, e o repertório textual diz respeito aos elementos do texto e suas relações. Nesse sentido, as estratégias e o repertório textual culminaram nos atos de apreensão, aspecto no qual Iser (1996;1999) analisa os elementos que constituem o processo da leitura.

Iser considera que “quanto mais complexos são os problemas aos quais o texto se refere, tanto mais diferenciado deve ser o repertório” (v. 1, p. 152), a organização dos esquemas

---

<sup>10</sup> A mudança de perspectiva (perspectivas do narrador, personagem, leitor fictício e enredo), nesse contexto, refere-se ao modo como há alterações de uma perspectiva para outra no processo da leitura.

<sup>11</sup> Por mais que o sentido possa variar de um leitor para outro, para Iser (1996; 1999) essa perspectiva da compreensão do texto literário parte da noção de que os atos de apreensão sempre irão partir da obra literária.

literários permite ao texto equilibrar as necessidades de modo a fazê-lo “responder às situações mais complexas” (Iser, 1996, v. 1, p. 149). Nesse sentido, o repertório assume uma circunstância de comunicação, na qual os esquemas textuais vão orientar a familiaridade<sup>12</sup> ou não da obra ficcional. A partir de esquemas familiares, o repertório ganha um caráter de comunicação ao possibilitar ao leitor um esquema de organização<sup>13</sup> que o leva a estruturar o repertório textual.

No contexto da leitura, o repertório do texto literário constitui o horizonte a partir do qual a obra é compreendida. Este repertório é composto por diversas normas, convenções sociais e literárias, elementos que Iser designa por esquemas. Os esquemas literários ou textuais referem-se aos elementos ou estruturas que compõem o repertório e que são apresentados no texto através das suas estratégias. São as seleções organizadas do repertório pelo texto e a organização dos esquemas literários que permite ao texto conseguir responder às situações mais complexas. A forma como os esquemas textuais são organizados vai orientar a percepção de familiaridade ou não da obra ficcional por parte do leitor.

Nesse sentido, os esquemas conhecidos “produzem inicialmente uma situação de comunicação, pois o texto ganha um horizonte a partir da reiteração desses esquemas” (Iser, 1996, v. 1, p. 150). Há um sistema de equivalência que organiza o repertório, pelo qual a seleção deste ocorrerá em conformidade com o valor estético da obra. O sistema de equivalência diz respeito às familiaridades que são apresentadas no repertório textual e do leitor, em que demonstra ao leitor a organização dos elementos escolhidos e a busca pela atualização do que lhe é ou não familiar. Iser discorre sobre a importância de haver uma linha tênue entre o repertório textual e o repertório do leitor. Nos textos ficcionais a correspondência entre ambos repertórios tendem a ser nulos, uma vez que os elementos encontrados no repertório textual não correspondem à vida real do leitor. Diante disso, “o valor estético é o que o texto não formula e o que não é dado no conjunto do repertório. Como ele é capaz de provocar efeitos, não pode ser parte daquilo que afeta” (Iser, 1996, v. 1, p. 152).

O repertório constitui relações entre os elementos do texto. As cenas que aparecem no decorrer da leitura, que formam o repertório, demonstram como são necessárias as leituras anteriores. Com essa noção, é possível articular com o que Iser observa:

---

<sup>12</sup> O caráter de familiaridade permite ao leitor se aproximar ou se afastar do texto. Isso porque o equilíbrio do familiar e do não-familiar diz respeito ao modo como o leitor se conecta ao texto por meio dos lugares vazios.

<sup>13</sup> Esquema de organização descreve a estrutura ou o mecanismo que o texto, através das suas estratégias e da forma como organiza os seus esquemas (literários/textuais), possibilita ao leitor. O esquema de organização se manifesta através da repetição de modelos familiares, o que cria uma situação de comunicação e dá ao texto um horizonte. Esse esquema permite ao leitor estruturar o repertório textual e, desse modo, guiar a sua compreensão e experiência de leitura.

[...] a seleção e a realização de apenas algumas relações da rede relacional instalada pelo próprio leitor são necessárias também por um outro motivo: é que na leitura pensamos os pensamentos de um outro, pensamentos que - independentemente de quem quer que seja - representam em princípio uma experiência estranha (Iser, 1999, v. 2, p. 41).

Além de pensar esse outro estranho, é também por meio de cada releitura que outras perspectivas são percebidas. Diante de cada leitura, novas atualizações e experiências podem ser descobertas e dialogadas. A primeira leitura de um livro, por exemplo, sempre será diferente da segunda leitura. De acordo com Iser (1996), o sentido de um texto não se estabelece por meio de frases tomadas isoladamente, mas é construído progressivamente, a partir das atualizações interpretativas que ocorrem ao longo da leitura integral da obra. Essa construção envolve a constante ativação de experiências passadas. Como afirma Iser (1999), a nova experiência de leitura emerge da reorganização de experiências já sedimentadas, que, ao serem evocadas, articulam-se com o novo conteúdo em contato, atribuindo forma e significado ao que é lido. Assim, a compreensão resulta de um processo de interação entre o texto e o repertório subjetivo do leitor, que é mobilizado e reconfigurado continuamente. O contexto de repertório textual, então, demonstra a importância de assimilar os esquemas contidos na leitura. Como o teórico discorre:

O repertório forma assim uma estrutura de organização de sentido, que deve ser otimizada na leitura do texto. Essa otimização depende do conhecimento do leitor e de sua disposição de aceitar uma experiência que lhe é estranha. Ela depende também das estratégias do texto, que, como potencial orientador, projetam os caminhos da atualização (Iser, 1996, v. 1, p. 156).

A partir disso, é importante considerar que o ensino da leitura do texto literário seja acompanhado do entendimento do quanto o próprio repertório do texto pode auxiliar o repertório individual e, consequentemente, maximizar a interpretação da obra ficcional. A leitura é um processo de construção de significado. O leitor, munido de seu repertório – bagagem cultural, experiências, conhecimentos –, atua como um organizador do sentido e do significado textual, selecionando e interpretando os elementos do texto. O texto também possui estratégias que atuam como potenciais orientadores. A leitura exige abertura para o novo, para a possibilidade de se deparar com perspectivas e ideias que desafiam o próprio horizonte de expectativas.

Como ressalta Iser (1999), a leitura não ocorre de forma isolada, ela demanda uma série de disposições presentes no ato da leitura e necessita da participação do leitor. O indivíduo percebe o mundo em concomitância com suas memórias, experiências, percepções e

capacidades. O acontecimento<sup>14</sup>, segundo o autor, refere-se a duas situações: a seleção e a combinação. A seleção diz respeito aos elementos retirados da realidade para compor o texto ficcional, enquanto a combinação é o modo como ocorre a disposição de tais elementos na obra. O teórico expõe que:

[...] a polissemia, que tem o caráter do acontecimento, não pode ser totalmente realizada; pois os processos de formação de sentido do texto não se realizam na leitura sem que se percam possibilidades de atualização. Essas possibilidades são condicionadas, no caso concreto, pelas disposições individuais do leitor, bem como pelo código sociocultural do qual ele faz parte (Iser, 1996, v. 1, p. 13).

O sentido se constrói em constante movimento, em um processo de atualização que envolve tanto o texto quanto o leitor. O processo de formação de sentido do texto não se esgota na leitura, pois a cada nova interação, novas possibilidades de atualização se revelam. Assim como “a relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados” (Iser, 1996, p. 127, v. 1), o processo de realizações “se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica” (Iser, 1996, p. 127, v. 1). O significado do texto não reside apenas no que o autor escreveu, mas no que o leitor leva para a leitura, suas experiências, expectativas, valores e interpretações – o leitor levanta novos sentidos e significados. Nas palavras de Iser:

Experimentar um texto significa que algo está acontecendo com a nossa experiência. **Ela não pode permanecer a mesma** pelo fato de nossa presença no texto não ser mero reconhecimento do que já sabemos. Certamente há evidências momentâneas em textos ficcionais, mas elas menos confirmam o que somos do que mostram o caráter temporário dos nossos conhecimentos. Quanto mais frequentes esses momentos durante a leitura, tanto mais se evidencia a interação entre a presença do texto e **nossa experiência relegada ao passado** (1999, v. 2, p. 51, grifos próprios).

A experiência de leitura é um diálogo entre o texto e o leitor. Quanto mais intenso esse diálogo, mais significado é atribuído à leitura. Como Iser assevera:

O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura (1999, v. 2, p. 13).

O ato de ler um texto se assemelha a um percurso em constante movimento. A apreensão do significado ocorre em fases. E em cada fase da leitura, o leitor se depara com dados do texto, mas estes nunca se mostram adequados ou completos. Isso porque a obra literária transcende a

---

<sup>14</sup> Compreender o caráter do acontecimento auxilia a entender o próprio objeto estético, pois leva a questionar em até que ponto as elaborações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele e em que medida pelo leitor.

materialidade do texto, abrindo-se para um campo de possibilidades de interpretação. Mas, apesar do que possa vir a parecer, pode ser que os significados não sejam realmente entendidos em sua completude. Com isso, o leitor vai seguindo os rastros e consequentemente preenchendo os vazios entre uma lacuna e outra diante de suas próprias possibilidades e restrições.

O teórico propõe um estudo que parte do texto, sendo este responsável por nortear o sentido a ser construído. No decorrer da leitura, é importante que sejam mobilizadas as disposições do leitor diante do que já está estruturado no texto. Segundo Iser “[...] o texto exige do leitor diferentes modos de participação [...]” (Iser, 1996, v. 1, p. 156). Os modos de participação serão mobilizados de acordo com os pontos de vista do leitor relacionados ao texto. Assim como Iser pondera: “A saber, no momento em que um determinado aspecto imerso no passado está sendo evocado, o que é intencionalmente despertado no leitor não aparece de forma isolada, mas se encontra embutido num determinado contexto” (Iser, 1999, v. 2, p. 24). As perspectivas esboçadas pelo texto submergem no passado e são evocadas à medida que o ponto de vista em movimento necessita preencher os sentidos despertados na leitura.

Assim, ao estruturar determinados elementos narrativos, o texto literário cria expectativas, sugere caminhos interpretativos e estimula a reformulação do entendimento inicial. Nesse contexto, compreender as estratégias textuais permite uma análise sobre como o leitor é conduzido na experiência literária e como os sentidos emergem a partir dessa relação dinâmica. As estratégias textuais desempenham um papel significativo na condução do leitor ao longo do processo de construção de sentido e significado, orientando a forma como as informações são apresentadas e reorganizadas no decorrer da leitura. Diante da teoria de Iser, essas estratégias são responsáveis por instigar a participação ativa do leitor, favorecendo a interação entre protensão e retenção e possibilitando o movimento contínuo do ponto de vista.

Em conformidade com Iser, “se o leitor produz relações entre os segmentos conectados, tal atividade precisa ser de alguma forma regulada” (Iser, 1999, v. 2, p. 149). A partir dessas relações, o leitor vai construindo e atualizando os esquemas textuais. Desse modo:

[...] Quando dois segmentos textuais são interligados, eles não serão simultaneamente focalizados pelo leitor. Isso já se mostra no fato de que os segmentos textuais, situados em diferentes perspectivas, aparecem de forma sucessiva no fluxo da leitura (Iser, 1999, v. 2, p. 149).

Iser enfatiza a experiência de leitura e a importância das escolhas que o leitor faz ao captar diferentes segmentos textuais. Iser (1999, v. 2) faz uma comparação do texto com uma espécie de jogo, no sentido de que o indivíduo, no decorrer da leitura, modifica suas regras, havendo aquelas que não mudam, outras que são estabilizadas e outras que fornecem a

ambientação do jogo. Os jogadores criam movimentos que não estão previstos, jogam de acordo com as possibilidades produzidas pelo texto. Essa interação pode ser compreendida como um jogo no qual autor e leitor participam ativamente. O texto, nesse sentido, funciona como um conjunto de regras que orienta essa relação, sem, contudo, determinar completamente seus resultados. Como destaca Iser, “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo” (Iser, 1999, v. 2, p. 10), evidenciando o papel central do leitor na efetivação da obra. É necessário, então, que o indivíduo consiga perceber os rastros da literatura nas entrelinhas:

Interrompendo a coerência do texto, os lugares vazios se transformam em estímulos para a formação de representações por parte do leitor. Assim, eles funcionam como estrutura auto-reguladora; o que por eles é suspenso **impulsiona a imaginação do leitor**: trata-se de ocupar através de representações o que é encoberto (Iser, 1999, v. 2, p. 144, grifo próprio).

Desse modo, além de ser importante para estimular a fantasia, a constituição dessas estratégias textuais auxilia na compreensão que o leitor terá do texto. À medida que os vazios aparecem e o leitor não consegue atualizá-los, a leitura se distancia do entendimento e tornando-se cada vez mais complexa. Com isso, ao mesmo tempo que os vazios podem aproximar o leitor do texto, também podem distanciar seu interesse pela leitura. O leitor precisa fazer escolhas, construir hipóteses, interpretar pistas e compreender os sentidos do texto – visto que o ato da leitura é um processo complexo, compreender os elementos que compõem tal prática pode esclarecer meios para assimilar práticas pertinentes à compreensão do texto literário.

Diante desse percurso teórico, evidencia-se que o ato de leitura, conforme proposto por Iser, constitui-se como um processo dinâmico, no qual a interação entre texto e leitor é mediada por estratégias que orientam, mas não determinam a produção de sentido. Nesse cenário, ganham destaque os vazios, responsáveis por suspender a continuidade do texto e instaurar espaços de indeterminação. Desse modo, no tópico seguinte, propõe-se aprofundar a noção de vazios.

### 2.1.1 Vazios

Além dos aspectos já explorados de acordo com a teoria de Iser, destaca-se o conceito de vazio, fundamental para o aprofundamento da base teórica que será utilizada para a análise do texto literário. Na perspectiva de Iser (1999), os vazios são elementos estruturais do texto, responsáveis por interromper sua continuidade e mobilizar a atividade imaginativa do leitor. Longe de configurarem falhas, esses espaços funcionam como pontos de indeterminação que demandam a participação ativa do leitor na construção de sentidos. Esses vazios são elementos estratégicos que o autor deixa de forma proposital, permitindo ao leitor um papel ativo no processo interpretativo. Iser (1999) define que uma das estruturas básicas da indeterminação são os lugares vazios, pois são responsáveis por regular e movimentar a interação entre texto e leitor. Os espaços vazios no texto:

[...] obrigam o leitor a dar vida própria à história narrada; ele começa a conviver com os personagens e a participar dos acontecimentos que os afetam. Pois a falta de informações sobre a continuação da história relaciona o leitor aos personagens, sendo que o futuro destes lhe parece ainda incerto, o que fundamenta um horizonte vazio ‘em comum’ e assim a possibilidade de inter-relação (Iser, 1999, v. 2, p. 140).

Os vazios no texto literário são espaços de possibilidades que convidam o leitor a participar da narrativa, oferecendo-lhe a oportunidade de se engajar no texto. Esses vazios podem assumir várias formas: a falta de descrições completas de personagens, a omissão de eventos importantes, a ambiguidade nas ações ou intenções dos personagens. Segundo Iser, “o lugar vazio imprime dinâmica à estrutura por marcar determinadas lacunas que apenas podem ser fechadas pela estruturação levada a cabo pelo leitor. É neste processo que a estrutura ganha função” (Iser, 1999, v. 2, p. 157). Desse modo, os vazios abrem espaço para a participação do leitor na construção de sentido e significado do texto literário. Essas lacunas permitem que a estrutura textual se torne dinâmica, funcionando como pontos de confluência em que as diferentes perspectivas se articulam. Ao preencher as lacunas, o leitor consolida a continuidade da narrativa e percebe sua própria interpretação, potencializando a experiência estética e evidenciando a natureza comunicativa entre o texto e sua recepção. De acordo com Iser “o lugar vazio permite então que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições manifestadas do texto, mas sim que aja sobre elas” (Iser, 1999, v. 2, p. 157).

O preenchimento desses vazios ocorre por meio da interação dinâmica entre leitor e texto, diretamente relacionada ao movimento dos pontos de vista ao longo da leitura. Nesse processo, os segmentos textuais não se apresentam de forma estática, mas oscilam conforme novas conexões são estabelecidas. Como afirma Iser, “os lugares vazios funcionam como

instruções de sentido, porque regulam as conexões e influências recíprocas dos segmentos pela oscilação do ponto de vista” (Iser, 1999, v. 2, p. 170).

Ao se deparar com lacunas e elementos indeterminados, o leitor é levado a estabelecer relações, reinterpretar segmentos e projetar sentidos possíveis. Nesse contexto, o conceito de *good continuation*, de acordo com a psicologia da *Gestalt* (cite o autor da psicologia), contribui para compreender como o leitor tende a estabelecer conexões coerentes entre os elementos do texto. Assim, os vazios não rompem a significação, mas orientam sua construção, favorecendo a articulação entre texto e leitor.

Desse modo, a interpretação se configura como um processo dinâmico, em que o dito ganha sentido na relação com o não dito. Os lugares vazios, ao omitirem conexões entre perspectivas, inserem o leitor no interior do texto, levando-o a coordenar essas relações. Conforme Iser (1999, v. 2, p. 107), eles fazem com que o leitor atue dentro do texto, tendo sua atividade orientada, mas não determinada por ele. Assim, os vazios constituem dispositivos essenciais para a produção de sentido, ao possibilitarem que o indivíduo estabeleça conexões e se posicione diante da obra. Os vazios assumem um papel importante para a ampliação da compreensão do texto literário. Iser destaca que:

A indeterminação, no entanto, não significa que a imaginação é completamente livre para imaginar qualquer coisa. Ao contrário, as estratégias textuais esboçam caminhos pelos quais é orientada a atividade da imaginação; desse modo, o objeto estético pode construir-se na consciência receptiva (1996, v. 1, p. 170).

Os vazios constituem a relação comunicativa entre os elementos da narrativa, em que organizam a mudança de perspectiva do ponto de vista do leitor. É visto que não há uma localização exata do vazio no texto, pois diferentes leitores exigem compreensões distintas no texto – uma vez que o vazio é esquematizado de acordo com os vazios preenchidos por cada leitor no ato da leitura. Além disso, Iser (1999) discorre que os lugares vazios “tampouco podem ser descritos, uma vez que, sendo “pausas do texto”, nada são [...] sempre aí, onde se justapõem os segmentos do texto, encontram-se lugares vazios, interrompendo a organização esperada do texto” (Iser, 1999, v. 2, p. 144). Os lugares vazios no texto não podem ser descritos de forma completa, pois constituem espaços em que os segmentos textuais se justapõem sem uma continuidade predeterminada. De acordo com Iser:

[...] se então variam as possibilidades de interpretação, elas não se fundam na estrutura descrita, mas antes nos diferentes conteúdos de representação, evocados pelos segmentos textuais na imaginação do leitor [...] a estrutura é destruída somente quando o leitor se recusa a realizar a mudança do ponto de vista por ela prefigurada (Iser, 1999, v. 2, p. 154).

As possibilidades de interpretação se originam dos variados conteúdos de representação que os segmentos textuais evocam na imaginação do leitor. Segundo Iser, a estrutura textual funciona como um campo aberto, capaz de gerar diferentes significados conforme o leitor se engaja e reconfigura as perspectivas. E, por outro lado, Iser considera que “o lugar vazio induz o leitor a agir no texto” (Iser, 1999, v. 2, p. 156), de modo que os vazios deixam de ser vistos apenas como interrupções entre os segmentos e passam a funcionar como elementos comunicativos. Ou seja, eles inauguram uma relação que vai além da fragmentação, instigando o leitor a participar do processo interpretativo, “na medida em que ele indica a relação necessária de dois segmentos, constitui-se o ponto de vista do leitor como campo<sup>15</sup>, de modo que os segmentos se determinam reciprocamente” (Iser, 1999, v. 2, p. 148). Ao preencher as lacunas com suas próprias experiências e saberes, o leitor não só reconstitui a continuidade do texto, mas também amplia os significados e estabelece novas conexões interpretativas.

A partir da compreensão dos vazios que mobilizam a participação ativa do leitor, torna-se necessário avançar para outro conceito na teoria de Iser: o de perspectivas.

### 2.1.2 Perspectivas

No âmbito da teoria do efeito estético, o conceito de perspectivas ocupa um lugar importante na compreensão da dinâmica entre texto e leitor. Para Iser (1999), a leitura não se configura como um processo passivo de recepção, mas como uma atividade orientada por diferentes pontos de vista que organizam e direcionam o acesso ao sentido. As perspectivas, nesse contexto, constituem modos específicos de apreensão do texto, articulando aquilo que é apresentado com aquilo que é intencionado, de modo a orientar o olhar do leitor e, simultaneamente, abrir possibilidades de interpretação.

---

<sup>15</sup> De acordo com Iser: “Um campo sempre é formado quando ao menos duas posições se interligam, como ocorre em cada momento articulado da leitura em que se realizam mudanças de perspectiva entre segmentos diferentemente situados. O campo é a unidade organizadora mínima de todo processo de compreensão” (Iser, 1999, v. 2, p. 148).

Como explica Iser: “O conceito de perspectiva aqui empregado implica que um determinado ponto de vista tem algo em mira. Ademais, o conceito significa uma forma de acesso ao que está sendo intencionado” (Iser, 1999, v. 2, p. 20). Segundo o autor, a noção de perspectiva pressupõe que um ponto de vista, ao ser adotado, direciona a atenção do leitor para um objeto. Esse direcionamento do ponto de vista em movimento do leitor configura o que teórico denomina de perspectivas textuais, ou seja, os diferentes pontos de vista que emergem no decorrer da narrativa e que organizam a percepção do indivíduo sobre os acontecimentos e as/os personagens. As perspectivas funcionam como uma estrutura de orientação que articula o percurso interpretativo, revelam o que é focalizado e o modo como algo deve ser visto, introduzindo uma dinâmica entre o que é mostrado e o que é deixado em suspenso. Iser desenvolve sobre as perspectivas:

Ambas as características [de que um determinado ponto de vista tem algo em mira e de que o conceito significa uma forma de acesso ao que está sendo intencionado] são de grande relevância para um texto não-denotativo, pois é o ponto de vista e a acessibilidade que guiam a formação do objeto do texto (Iser, 1999, v. 2, p. 20).

Os textos não-denotativos, como obras literárias, são abertos a diferentes interpretações. Isso significa que a maneira como um texto é apresentado amplia as possibilidades de interpretação. Em obras literárias, em que o sentido não está totalmente definido, o ponto de vista possibilita o acesso a múltiplas camadas de significados. Isso porque cada leitor formará diferentes campos de significados. Ademais, a acessibilidade se refere à capacidade do leitor de se apropriar e dialogar com o texto, reconstruindo-o de acordo com suas experiências e conhecimentos. O indivíduo compreende e relaciona o contexto com o que está a ser lido. Segundo Iser:

[...] afirmar que o ponto de vista em movimento se articula justamente pelo câmbio das perspectivas significa que a perspectivação anterior está sendo retida em cada momento presente. Daí a peculiaridade dos momentos articulados da leitura, que emergem a cada vez que o ponto de vista em movimento muda de perspectiva (Iser, 1999, v. 2, p. 20).

A perspectiva, ao forjar o ponto de vista orientador da história, determina como o leitor se envolve com a narrativa. Isso porque, segundo Iser:

[...] o ponto de vista em movimento pode desenvolver uma rede de relações, a qual, nos momentos articulados da leitura, mantém potencialmente aberto e disponível todo o texto. Essa rede relacional nunca poderá ser de todo realizada, mas ela oferece a base para as decisões seletivas a serem tomadas durante o processo da leitura (Iser, 1999, v. 2, p. 27).

O ponto de vista contribui para a formação do objeto do texto. O leitor interpreta, seleciona, relaciona e reorganiza informações disponíveis para criar sentido e significado. Nesse sentido, segundo Iser (1999), é possível identificar saltos de perspectivas em obras literárias. Com a visualização de diferentes perspectivas no decorrer da leitura, é possível visualizar o modo como uma está contida na outra. (faça uma frase para introduzir a citação) “as sequências de frases de textos ficcionais não são apenas ricas em mudanças inesperadas; são exatamente essas surpresas que se esperam daquelas. Assim, o fluxo contínuo da sequência de frases pode até assinalar que existe algo escondido a ser revelado” (Iser, 1996, v. 1, p. 18).

A ficção, ao contrário de outros tipos de texto, frequentemente surpreende o leitor. Essas surpresas são partes essenciais da construção do enredo. Iser ressalta que:

Pode ser que a sequência das frases diga algo sobre um protagonista, o desenvolvimento do enredo, a avaliação do autor ou a visão do leitor sem sinais explícitos diferenciem estes segmentos apresentados por diferentes perspectivas orientadoras. A relevância dessas diferenciações se comprova pelo fato de alguns autores usarem várias formas tipográficas com o fito de marcar distinções que não poderiam emergir somente da sequência de frases (Iser, 1999, v. 2, p. 19).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que, embora as mudanças de perspectiva nem sempre sejam explicitamente sinalizadas no texto, elas desempenham um papel fundamental na orientação da leitura e na construção de sentidos. Muitas vezes, tais variações se manifestam de modo sutil, exigindo do leitor um movimento ativo de identificação e articulação entre diferentes vozes, focos narrativos e níveis de enunciação.

Além disso, Iser destaca que, “os momentos da leitura começam a se distinguir uns dos outros pelo fato de o ponto de vista em movimento saltar de uma perspectiva para outra” (Iser, 1999, v. 2, p. 20). Nessa dinâmica, cabe ao leitor estabelecer relações entre as diferentes perspectivas mobilizadas pelo texto, acompanhando seus deslocamentos e implicações. Assim, a construção de sentido ocorre por meio da integração ativa dessas perspectivas, o que implica uma constante reorganização entre aquilo que se apresenta em primeiro plano (figura) e o que permanece em segundo plano (fundo).

A figura, como sinalizado anteriormente, pode ser compreendida como a imagem significativa (*Gestalt*) que o leitor forma a partir dos elementos focalizados em determinado momento, enquanto o fundo corresponde aos elementos não focalizados, mas ainda presentes no repertório do texto e no horizonte de possibilidades. Desse modo, o texto literário configura-se como um espaço de diferentes possibilidades de sentido, sendo atualizado pelo leitor por meio do contínuo deslocamento entre perspectivas e da reestruturação dinâmica entre figura e fundo. Embora o texto oriente a leitura, ele não a determina completamente, permitindo a

inserção da subjetividade do leitor. A formação das conexões depende tanto das inferências realizadas pelo indivíduo quanto das indicações oferecidas pelo texto.

Ainda que as perspectivas se inter-relacionem, elas não se fundem completamente nem se apresentam de forma isolada. Como afirma Iser:

Cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente (Iser, 1996, v. 1, p. 179).

Assim, as diferentes perspectivas se interconectam e se influenciam mutuamente, compondo uma rede dinâmica de significação. Nesse sentido, Iser destaca que: “os comentários do narrador, o discurso indireto livre de herói e personagens secundários, desenvolvimento da ação e as posições marcadas do leitor se entrelaçam no texto e oferecem [...] uma constelação de visões diferenciadas” (1996, v. 1, p. 179-180). Nesse sentido, as perspectivas textuais organizam-se segundo a estrutura de tema e horizonte, que regula a relação do leitor com o texto. De acordo com Iser (1996), tema e horizonte abrem... (transforme em citação indireta) “[...] abre acesso ao não-familiar, pois no fluxo da leitura ela faz com que o leitor mude constantemente entre as perspectivas [...] de modo que os segmentos de cada perspectiva se tornam seja tema, seja horizonte” (Iser, 1996, v. 1, p. 182).

Esse movimento contínuo possibilita atualizações do texto, uma vez que “a totalidade do texto não pode ser realizada em um só momento” (Iser, 1996, v. 1, p. 128). Assim, o leitor é constantemente levado a refletir e construir sentidos, sendo influenciado tanto pela estrutura textual quanto por seu próprio repertório. A partir dessa dinâmica de deslocamento entre diferentes perspectivas, torna-se possível compreender que o processo de leitura envolve não apenas a variação dos pontos de vista, mas também a articulação temporal entre aquilo que já foi apreendido e aquilo que ainda está por vir.

Nesse sentido, a compreensão do texto se constrói no entrelaçamento contínuo entre passado e futuro da leitura. É nesse contexto que se inserem os conceitos de protensão e retenção, fundamentais para compreender como o leitor organiza suas expectativas e integra as informações ao longo do percurso interpretativo. Assim, no tópico seguinte, serão aprofundadas essas noções, evidenciando seu papel na constituição do sentido e na dinâmica da experiência estética.

### 2.1.3 Protensão e retenção

No ato da leitura há momentos com nuances e características influenciados pelas informações contidas na estrutura narrativa. Nesse sentido, “o fluxo da leitura não se realiza em direção unilateral e irreversível; ao contrário, o que está sendo retido e presentificado possui um efeito retroativo, o presente modificando o passado” (Iser, 1999, v. 2, p. 20). O leitor molda a compreensão do texto com base em suas próprias experiências e conhecimentos, referente ao modo como se relaciona com o que está sendo lido. A modificação do passado em contato com o presente, permite que ocorra uma relação entre as perspectivas esboçadas transformando o momento da leitura na consciência do leitor, pois “se o texto se completa quando o seu sentido é constituído pelo leitor, ele indica o que deve ser produzido; em consequência, ele próprio não pode ser o resultado” (Iser, 1999, v. 2, p. 20). O texto, para tanto, constitui o processo de todo o acontecimento da formação de sentido. Logo no começo do segundo volume, Iser considera que: “os modelos textuais descrevem apenas um polo da situação comunicativa. Pois o repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar e pré-estruturar o potencial do texto; **cabará ao leitor atualizá-lo** para construir o objeto estético” (Iser, 1999, v. 2, p. 9, grifos próprios).

Conforme já exposto, a teoria de Iser apresenta o processo de leitura do texto literário, enfatizando a função do leitor na constituição do sentido. Iser (1999) enfatiza a importância da consciência retentora, um conceito que caracteriza a capacidade do leitor de manter e relacionar as informações já retidas ao longo da leitura. Para o autor, o texto se configura como um campo aberto em que o leitor, ao recordar e reorganizar suas experiências, dá forma a novas perspectivas apresentadas no texto. A interação entre o que o texto sugere e o que o leitor internaliza se torna decisiva para a criação do sentido literário. Isso porque é por meio do ponto de vista formulado pelo leitor que o processo comunicativo da leitura do texto literário acontece. Ao considerar as perspectivas e o modo como uma se sobrepõe à outra no decorrer da leitura, Iser considerará que:

[...] com efeito, **o leque de fatores subjetivos dos leitores decide em que medida a consciência retentora poderá levar a cabo as relações das perspectivas previamente esboçadas pelo texto.** O contexto do que fora intencionalmente despertado desempenha papel importante para a configuração de sentido de uma perspectiva estimulada e esta serve por sua vez como horizonte à perspectiva a ser estimulada; por isso, são decisivas a capacidade de memorização, o interesse, a atenção e a competência, de que depende em que medida os contextos do passado podem tornar-se presentes (Iser, 1999, v. 2, p. 26-27, grifos próprios).

No contexto da teoria de Iser, os conceitos de protensão e retenção são considerados fundamentais para o processo de leitura, especialmente no que diz respeito ao movimento do ponto de vista e à construção de significado no texto literário. Estes dois conceitos estruturam as mudanças de perspectiva que ocorrem durante a leitura. A protensão se refere à expectativa criada pelo leitor com base nas informações e pistas apresentadas no texto. Durante a leitura, o indivíduo antecipa o que pode acontecer a seguir, formulando hipóteses sobre o desenvolvimento da narrativa ou do sentido. Em contraste, a retenção é a memória do que já foi lido e compreendido. Representa o conhecimento acumulado pelo leitor sobre o texto até o momento presente. A interação dinâmica entre a protensão (a nova informação e as expectativas) e a retenção (a memória do que foi lido) leva a uma atualização contínua do sentido. As novas informações recebidas modificam as expectativas do leitor e são interpretadas à luz do que já foi lido anteriormente. Esse movimento contínuo do ponto de vista, impulsionado pela interação entre protensão e retenção, depende da capacidade do leitor de reorientar o seu foco intencional. Nesse sentido, Iser observa que:

[...] cada momento da leitura representa uma dialética de protensão e retenção, entre um futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente; desse modo, o ponto de vista em movimento do leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do texto, para fundi-los depois (1999, v. 2, p. 17).

Esse processo decorre do fato de que “somos incapazes de captar um texto num só momento” (Iser, 1999, v. 2, p. 17). Ao longo da leitura, perspectivas distintas – como as das personagens e do contexto narrativo – entrelaçam-se e se influenciam mutuamente. Como afirma Iser, “no desenrolar da leitura, despertam-se múltiplas facetas daquilo que possuímos somente na retenção” (Iser, 1999, v. 2, p. 16), evidenciando que o que é lembrado é continuamente projetado em novos horizontes de sentido. Assim, os horizontes se constituem por estímulos retentivos, permitindo ao leitor produzir sínteses e construir o objeto estético. Nessa direção, Iser ressalta que “cada momento da leitura envia à memória um estímulo” (Iser, 1999, v. 2, p. 24), ativando e transformando as perspectivas textuais.

O conceito de presentificação retentora refere-se, portanto, à capacidade de recuperar e atualizar informações da memória durante a leitura. Esse movimento articula-se ao horizonte de expectativas do leitor, formado por suas experiências, conhecimentos prévios e familiaridade com convenções literárias e normas sociais. O texto, por sua vez, apresenta múltiplos pontos de vista – por meio da voz narrativa, das personagens, das ações e da organização da narrativa (Iser, 1996). A leitura resulta do confronto entre esses horizontes: quando as expectativas são

confirmadas, reforçam-se compreensões; quando são frustradas, o leitor é levado a reavaliar suas interpretações.

A leitura exige, assim, a capacidade de o leitor deslocar-se entre diferentes posições – do narrador, das personagens e de um observador externo –, promovendo uma descentralização do próprio ponto de vista. À medida que a narrativa avança, novas informações reconfiguram interpretações anteriores, evidenciando a natureza dinâmica da leitura. As interpretações se modificam ao longo do processo, uma vez que “no processo da leitura interagem incessantemente expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas” (Iser, 1999, v. 2, p. 17).

A teoria da *Gestalt* é utilizada para explicar como este movimento ocorre. Os princípios de organização perceptual da *Gestalt*, incluindo o mecanismo de figura e fundo, orientam a forma como o leitor agrupa as informações textuais e permite a mudança contínua de foco. Assim, segundo Iser (ano), a construção de significado no texto literário acontece por meio da interação dinâmica entre o texto e o leitor. As expectativas (protensão) interagem com as informações retidas (retenção) e com a constante reorganização das perspectivas (o ponto de vista em movimento). Esse movimento do ponto de vista é direcionado tanto pelas estratégias textuais quanto pela participação ativa do leitor.

No decorrer da leitura, forma-se um horizonte de expectativas, que consiste nas suas antecipações sobre o desenvolvimento da narrativa, as personagens, os temas e outros elementos. Tais expectativas são baseadas nos conhecimentos prévios do leitor (literários, culturais, pessoais) e nas informações que o próprio texto fornece. Esse processo de antecipação pode ser indiretamente relacionado à ideia de protensão, no sentido de uma projeção para o futuro do texto, uma expectativa do que ainda está por vir.

À medida que a leitura avança e o texto apresenta novas informações, estas podem confirmar, modificar ou até mesmo frustrar as expectativas iniciais do leitor. Se as expectativas são frustradas, o leitor é levado a reconsiderar a sua compreensão e a ajustar o seu horizonte<sup>16</sup> de sentido. Esse processo de revisão e de ajustamento pressupõe também um olhar retrospectivo sobre o que já foi lido, numa tentativa de integrar as novas informações com o que já se assimilou. Esse retorno ao passado do texto, considerado a partir do momento atual da leitura, pode ser relacionado à ideia de retenção, compreendida como o efeito das impressões passadas

---

<sup>16</sup> Explicando o que seja o horizonte, Iser discorre que “ora, o horizonte, em que se insere o leitor [...] se constitui a partir dos segmentos que foram tema nas fases anteriores da leitura. Se o leitor se concentra por exemplo em uma determinada conduta do herói, que para ele se torna tema, o horizonte, que provoca sua reação, sempre é condicionado por um segmento da perspectiva do narrador ou dos personagens secundários, da ação do herói e da ficção do leitor” (1996, p. 181).

que permanecem e influenciam a compreensão atual. Assim, três movimentos são influenciados pela retenção e protensão: antecipação do futuro do texto com base nas suas expectativas; reteção das informações e das impressões passadas, que influenciam a sua compreensão presente e interligação do passado, do presente e do futuro do texto para construir um sentido e significado.

Ao passo que a retenção e a protensão entrelaçam o sentido, tais estruturas permitem analisar como a disposição e o conteúdo do texto influenciam a compreensão. Esses mecanismos são orientados para a construção de sentidos e a experiência do leitor. O próprio escrito indica o que está sendo prefigurado nas enunciações, “quando o leitor se situa no meio do texto, seu envolvimento se define como vértice de protensão e retenção, organizando as sequências das frases e abrindo os horizontes interiores do texto” (Iser, 1999, v. 2, p. 15). Como Iser considera: “a lembrança estabelecerá novas relações, as quais, por sua vez, têm alguma influência sobre as expectativas pelos correlatos na sequência das enunciações” (Iser, 1999, v. 2, p. 16). As expectativas, então, farão parte de uma rede de relações que compõe as informações retidas.

A partir da articulação entre protensão e retenção, evidencia-se que o processo de leitura não se limita à organização temporal das informações, mas envolve, sobretudo, os efeitos que o texto produz na consciência do leitor ao longo desse percurso. Desse modo, no tópico seguinte, serão discutidas as noções relacionadas ao efeito, buscando compreender seu papel na constituição da experiência literária.

## 2.2 O EFEITO ESTÉTICO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

No primeiro volume de *O Ato da leitura*, Iser considera que “o efeito estético deve ser analisado [...] na relação dialética entre texto, leitor e sua interação” (1996, p. 16). Aponta a importância de considerar os dois polos destacados, texto e leitor, observando não a significação da obra, mas os efeitos textuais possíveis que o texto ficcional dispõe. Há centros de orientação no texto que conduzem à compreensão do ato da leitura, pois é na concretização da leitura que há a relação entre os elementos constitutivos do texto ficcional e a consciência do leitor. A partir do ponto de vista elaborado pelo quadro de referências textuais, o leitor assume seu papel no

texto, e é por meio da atualização que a interpretação ganha forma como um processo comunicativo. A obra propõe um campo de possibilidades interpretativas,

[...] pois os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. ??isso equivale dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto (Iser, 1999, v. 2, p. 10).

Dessa articulação decorre a constituição do objeto estético, que emerge da interação entre estas perspectivas: “o objeto estético do texto se constitui através dessas visões diferenciadas [...] amedida que o leitor tem de produzi-lo por meio da orientação que a constelação dos diversos pontos de vista oferece” (Iser, 1996, v. 1, p. 179-180). Para formular o objeto estético, cabe ao leitor atualizar o texto no ato da leitura, para isso escrito e leitor compõem os dois polos da situação comunicativa. O texto regula a realidade do mesmo modo que regula a apreensão de mundo do leitor. Tal fundamento condiz com os efeitos da literatura no que diz respeito à capacidade de vincular sujeito e realidade.

A situação comunicativa entre escrito e leitor é uma interação dinâmica, em que o texto se constitui à medida que passa do papel para a consciência (Iser, 1999, v. 2, p. 10). A noção de interação dinâmica sustenta a explicação de que diferentes leitores podem ter experiências e interpretações diferentes do mesmo texto, sendo a leitura um processo individual e subjetivo, moldado pelas características e experiências de cada indivíduo. O significado do texto não é algo fixo e predefinido, mas uma construção conjunta entre o leitor e o texto. As informações e ideias encontradas podem desafiar as primeiras impressões do sujeito, levando-o a reinterpretar o que leu anteriormente.

Ao considerar o processo de interação entre texto e leitor, segundo o teórico, haverá sucesso no processo comunicativo se ocorrer a constituição de sentido, sendo este desenvolvido a partir de novas referências capazes de modificar as experiências já presenciadas no decorrer da leitura do texto literário, pois:

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta (Iser, 1999, v. 2, p. 106).

Iser (1999) coloca em questão a importância do que não é explicitado em uma obra; sugere que, mesmo em cenas aparentemente simples, existe uma relevância no significado que reside no que não é dito. O leitor, ao se deparar com essas lacunas, é convidado a participar

ativamente da construção do significado, no qual utiliza as próprias experiências, valores e conhecimentos para imaginar o que está por trás do não dito, preenchendo as lacunas com suas próprias projeções.

A proposta de Iser é compreender o que acontece com o leitor durante a leitura. A pergunta tradicional sobre o significado de uma obra literária pressupõe que existe uma interpretação correta ou pelo menos uma interpretação privilegiada, que o autor pretendia transmitir. Iser (1999) questiona essa premissa, argumentando que a busca por um sentido ignora a participação ativa do leitor no processo de construção de significado no texto. O significado não é algo que já está lá, esperando para ser descoberto, mas algo que emerge da interação dinâmica entre o texto e o leitor no tempo presente da leitura. O foco se desloca do texto como objeto para a interação texto-leitor como processo,

[...] então deveríamos compreender a significação mais como o produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela. Aqui a interpretação ganha nova função: **em vez de decifrar o sentido, ela evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo texto** (Iser, 1999, v. 1, p. 54, grifos próprios).

Iser propõe que a significação é gerada a partir dos efeitos experimentados pelo leitor durante a interação com o texto. Esses efeitos são atualizados, ou seja, eles acontecem no presente da leitura. A interpretação investiga as diferentes possibilidades interpretativas que o texto permite. O foco está na análise dos mecanismos e nos efeitos que levam à produção do significado na experiência de cada leitor. Ao estudar a leitura como um evento, descrevendo o processo dinâmico da interação texto-leitor, o pesquisador pode identificar os pressupostos que influenciam a construção do sentido. Esses pressupostos podem ser tanto aspectos textuais internos (estruturas linguísticas, lacunas, ambiguidades) quanto fatores externos (experiências, conhecimentos, expectativas do leitor). Compreender esses pressupostos e como eles interagem na construção do sentido é fundamental para uma análise da experiência literária.

O teórico discorre que, no decorrer da leitura, formulam-se sínteses passivas, que são imagens formuladas sem que ocorra uma atividade imaginativa consciente do leitor. O autor, com isso, questiona como essas sínteses passivas se formam no decorrer da leitura, pois entender o processo de criação das sínteses passivas leva a compreender a própria experiência de leitura do leitor, na qual diz respeito ao ponto principal da teoria do efeito de Iser: explicar como o texto lido causa efeito no indivíduo. Iser (1999) compara o ato da leitura do texto literário ao exemplo de assistir a um filme:

A imagem cinematográfica, além de reproduzir um objeto já existente, nos exclui do mundo que vemos, mas para cuja construção não contribuimos. Nossa decepção não reside na sensação de termos representado o herói de outra forma [...] revela a decepção de termos sido excluídos (1999, v. 2, p. 61).

Iser (1999) distingue a experiência da imagem no cinema daquela que ocorre na leitura. No caso do cinema, a imagem é previamente dada, sendo diretamente acessível à percepção ótica do espectador. Isso significa que a imagem cinematográfica é uma imagem de percepção, em que o objeto está presente e totalmente formado. Ela é fixa e não deixa nada a ser preenchido pelo espectador. Essa natureza da imagem no cinema tende a tornar a experiência mais passiva, pois a representação já está completa e não exige a mesma atividade constitutiva por parte do receptor. Por outro lado, como explica Iser:

Ao lermos um texto ficcional, precisamos criar representações, porque os "aspectos esquematizados" (*schematisierte Ansichten*) do texto se limitam a nos informar sob que condições o objeto imaginário deve ser constituído. Assim, a representação ganha o seu caráter imagístico quando o saber que o texto oferece ou estimula no leitor é aproveitado, e isso significa que o que deve ser representado não é o saber enquanto tal, mas a combinação ainda não-formulada de dados oferecidos (1999, v. 2, p. 58).

Ao lermos um texto ficcional, a experiência da imagem é de uma natureza diferente. A imagem de representação não é dada previamente, mas é construída ativamente pelo leitor a partir dos aspectos esquematizados ou dos dados oferecidos pelo texto. Esses aspectos esquematizados são condições sob as quais o objeto imaginário deve ser constituído. O objeto imaginário, na leitura, está relacionado à ausência do objeto no texto e, por isso, a imagem criada é uma imagem imaginária.

O texto não dá o significado, mas provoca sua construção. Os atos são um conjunto complexo de atividades mentais, como: a formação de expectativas, a criação de conexões entre diferentes partes do texto, a construção de imagens mentais, a evocação de experiências pessoais e a formulação de hipóteses. É nesse processo de construção de sentido que o texto se traduz para a consciência do leitor, oferecendo pistas, sugestões, estruturas, mas sem controlar a resposta do leitor. O texto estabelece um horizonte de possibilidades interpretativas, mas o leitor é quem preenche esse horizonte:

[...] Daí segue que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre **o que sucede com o leitor quando sua leitura dá vida aos textos ficcionais**. Nesse caso, a significação antes teria a estrutura de um evento; ela mesma é um acontecimento que não pode ser relacionado a denotações de realidade, sejam elas empíricas ou inferidas. Desse modo, no entanto, muda o caráter, ou pelo menos a avaliação da própria significação (Iser, 1999, v. 1, p. 53, grifos próprios).

Iser (1999) propõe uma mudança fundamental na abordagem da interpretação literária ao deslocar o foco da pergunta tradicional. A construção do significado, nesse processo, envolve múltiplas camadas de percepção, interpretação e reorganização de experiências anteriores, que se atualizam conforme o texto é explorado.

Ao longo deste capítulo, buscou-se apresentar os fundamentos centrais da Teoria do Efeito Estético, desenvolvida por Iser, com o propósito de compreender como o sentido do texto literário se constitui na interação entre escrito e leitor. Inicialmente, discutiu-se a concepção de leitura como um processo dinâmico, no qual o texto se apresenta como uma estrutura de virtualidades que somente se atualiza na consciência do leitor.

Na sequência, foram aprofundados os principais conceitos que sustentam a teoria – os vazios, as perspectivas, a protensão e a retenção. Por fim, discutiu-se o efeito estético como o resultado da interação dialética entre texto e leitor, processo no qual o significado não é previamente dado, mas se configura como um acontecimento que se realiza no ato da leitura.

A compreensão desses conceitos constitui o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa e orienta a análise desenvolvida nos capítulos seguintes. Com base nesse arcabouço, torna-se possível investigar de que modo a Teoria do Efeito Estético tem sido apropriada no contexto acadêmico brasileiro. Assim, o capítulo seguinte apresenta o levantamento das dissertações e teses produzidas no estado do Paraná entre 2000 e 2023 que abordam Iser e a Estética da Recepção, com o objetivo de identificar quais conceitos são mais recorrentes e de que forma têm sido aplicados nas pesquisas.

### **3. PRODUÇÕES ACADÊMICAS: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ISER E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO PARANÁ DE 2000 A 2023**

#### **3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A presente investigação, inicialmente, adota uma abordagem metodológica que integra elementos de pesquisa qualitativa e quantitativa, reconhecendo a necessidade de um balanço sistemático e de um mapeamento da produção existente que examine o conhecimento acumulado e aponte enfoques e lacunas na área. Trata-se de uma etapa de pesquisa

bibliográfica, de caráter documental, configurada como estudo do tipo “estado da arte”, voltado à sistematização e análise das produções acadêmicas que mobilizam a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético de Iser no contexto paranaense. Essa articulação metodológica mostra-se fundamental para captar tanto a amplitude quanto a profundidade dos fenômenos investigados. Inserida nesse movimento, a presente dissertação busca articular a teoria de Iser com a produção acadêmica do estado do Paraná, mapeando o modo pelo qual conceitos como retenção, protensão, vazios e perspectivas têm sido apropriados.

Nesse sentido, a adoção de uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) é fundamental, pois possibilita uma visão abrangente da produção existente, bem como sua organização sistemática, permitindo compreender a evolução das investigações, suas características e principais focos. A análise qualitativa concentra-se na interpretação dos enfoques teóricos, das categorias mobilizadas e das formas de apropriação dos conceitos da Teoria do Efeito Estético nas produções analisadas, buscando compreender como esses referenciais são articulados no interior das pesquisas. Já a análise quantitativa dedica-se ao levantamento e à sistematização de dados objetivos, como a incidência de descritores, a frequência de conceitos mobilizados, a distribuição temporal e institucional das dissertações e das teses (não é?), bem como a identificação de recorrências e lacunas temáticas. Essa integração metodológica favorece tanto a categorização da diversidade de perspectivas quanto o diagnóstico de aspectos emergentes e relevantes, evidenciando como o conhecimento se configura no campo. Além disso, possibilita compreender os modos de produção do saber em determinado domínio, alinhando-se ao objetivo desta dissertação de articular as potencialidades de ambas as abordagens a fim de construir uma análise consistente e robusta (Romanowski; Ens, 2006).

O *corpus* final da investigação foi delimitado a partir da seleção de 7 dissertações acadêmicas defendidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) em instituições do estado do Paraná. A seleção foi orientada por critérios de pertinência temática, definidos pela presença dos descritores relacionados à Estética da Recepção e à obra de Wolfgang Iser, pela relevância para o objeto de estudo e pelo potencial de contribuição teórica e metodológica das produções. A opção pelo ProfLetras justifica-se por tratar-se de um programa voltado diretamente à formação de professores da educação básica e ao desenvolvimento de práticas de ensino de língua e literatura, estabelecendo forte relação com a recepção do texto literário em sala de aula.

Esse conjunto documental constitui o suporte empírico da pesquisa, uma vez que permite examinar concretamente como a teoria de Iser tem sido incorporada em propostas

pedagógicas e investigações voltadas ao ensino de literatura. A delimitação regional e institucional justifica-se pelo interesse em compreender a circulação e a consolidação desses referenciais teóricos em um contexto específico de produção de conhecimento, possibilitando identificar concentrações, ausências e tendências que orientam a formação docente e as práticas escolares.

No que se refere aos procedimentos de análise, adotou-se uma abordagem interpretativa, baseada na leitura analítica das dissertações selecionadas e na identificação de conceitos essenciais da teoria de Iser – retenção, protensão, vazios e perspectivas – tal como mobilizados no desenvolvimento das pesquisas. Essa análise buscou compreender não apenas a presença desses conceitos, mas também as formas de sua articulação teórica e metodológica, evidenciando diferentes modos de apropriação da teoria do efeito estético no campo do ensino de literatura.

Nesta etapa inicial da pesquisa, estudos do tipo “estado da arte” não são mobilizados para levantamento exaustivo da área, mas como estratégia analítica voltada à sistematização de aspectos diretamente relevantes ao objeto desta dissertação, permitindo reconhecer padrões de pesquisa, formas de apropriação teórica e lacunas ainda pouco exploradas. Conforme assinalam Romanowski e Ens (2006), investigações dessa natureza possibilitam uma visão organizada da produção existente, permitindo perceber sua evolução, características e focos, bem como identificar espaços de investigação ainda não plenamente desenvolvidos.

Com base na análise das dissertações selecionadas e na compreensão de como essas produções articulam a teoria do efeito estético no contexto escolar, a presente pesquisa avança então para uma etapa analítica de caráter aplicado. Nesse momento, será realizada a análise de um texto literário, tomando como referência os pressupostos da Estética da Recepção, com o objetivo de exemplificar possibilidades concretas de leitura fundamentadas na teoria de Iser. Tal procedimento busca demonstrar como os conceitos discutidos podem orientar práticas interpretativas no ensino, evidenciando caminhos para a mediação da leitura do texto literário em sala de aula.

Dessa forma, esta dissertação não se limita ao mapeamento da produção acadêmica, mas propõe também uma análise literária orientada teoricamente, desenvolvida como modelo interpretativo que visa a contribuir tanto para a compreensão do texto literário quanto para a elaboração de práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva de Iser. Ao articular levantamento, sistematização e aplicação teórica, o estudo pretende oferecer subsídios para o avanço das discussões acadêmicas e para o trabalho docente com a leitura do texto literário.

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que a leitura do texto literário, no

contexto educacional, ultrapassa a dimensão da decodificação e se constitui como uma prática interativa, formativa e socialmente situada, na qual o leitor assume papel ativo na construção de sentidos. As políticas educacionais e os referenciais teóricos discutidos neste capítulo convergem para a valorização dessa perspectiva, ao reconhecerem a leitura como processo dinâmico que envolve experiência, interpretação e participação do sujeito leitor.

Nesse contexto, as contribuições da Estética da Recepção, especialmente a partir das formulações de Iser, mostram-se fundamentais para a compreensão do ato de ler como um processo de interação entre texto e leitor. Definidos os procedimentos metodológicos que orientam esta investigação, torna-se necessário apresentar o percurso de constituição do *corpus* da pesquisa. A etapa seguinte consiste em explicitar as buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como os descritores e critérios adotados para a seleção das pesquisas que compõem o *corpus* desta investigação. Esse levantamento permite identificar recorrências, tendências e lacunas na apropriação da teoria de Iser no contexto acadêmico paranaense. Assim, na próxima seção, serão apresentados os procedimentos de busca e o conjunto de dissertações selecionadas para análise.

### 3.2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS COLETADAS NOS PORTAIS CAPES E BDTD

Considerando que os estudos do tipo estado da arte partem de inquietações que orientam o olhar do pesquisador, ao realizar um mapeamento de dissertações e teses sobre a Teoria do Efeito Estético e os conceitos – vazios, protensão, retenção, perspectivas – de Iser, entre 2000 e 2023, este trabalho busca identificar a configuração da produção acadêmica sobre o tema no contexto paranaense, evidenciando tendências teóricas, recorrências temáticas, lacunas investigativas e formas de apropriação da teoria de Iser no campo do ensino de literatura. Nesse contexto, propõe-se como recorte o levantamento das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação acadêmicos e no ProfLetras, no estado do Paraná.

A opção por delimitar o levantamento das dissertações produzidas no estado do Paraná justifica-se pelo fato de que as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) para a Educação Básica – Língua Portuguesa, publicadas em 2008, passaram a orientar o ensino de

Literatura a partir dos pressupostos da Estética da Recepção, sobretudo com base nas contribuições de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Esse direcionamento institucional conferiu centralidade à teoria no currículo paranaense, exigindo dos professores o conhecimento e a apropriação dessa perspectiva metodológica.

Com os pressupostos metodológicos do estado da arte, a etapa inicial desta investigação consistiu na definição das fontes de pesquisa a serem consultadas. Para contemplar a amplitude e a diversidade das produções acadêmicas, as buscas foram realizadas em dois repositórios distintos: o Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>17</sup> (CAPES) e o Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>18</sup> (BDTD), vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A consulta a essas plataformas possibilitou o mapeamento de dissertações e teses relacionadas ao tema da Teoria do Efeito Estético e aos conceitos de Iser, defendidas no estado do Paraná no período de 2000 a 2023.

Desse modo, a busca foi realizada a partir de filtros previamente definidos que orientaram a seleção e a organização do *corpus* analisado, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Recorte das produções acadêmicas: “Teoria do Efeito Estético” e conceitos de Iser

|                              |                                                                                         |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Definição das palavras-chave | “Teoria do Efeito Estético”; “Iser”; “vazios”; “protensão”; “retenção” e “perspectivas” |
| Levantamento das pesquisas   | Mestrado (Dissertação) e Doutorado (Tese)                                               |
| Período de produção          | 2000 a 2023                                                                             |
| Região                       | Paraná                                                                                  |
| Instituição                  | Pública e Privada                                                                       |
| Programa                     | Pós-Graduação em Letras e Mestrado Profissional em Letras                               |

<sup>17</sup> O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é uma base de dados que faz parte da estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A CAPES é a entidade responsável pela avaliação e fomento da pós-graduação no Brasil. O Catálogo da CAPES tem uma função importante para o sistema de avaliação: os dados dos trabalhos defendidos nos programas de mestrado e doutorado são coletados anualmente, via sistema Coleta CAPES, para subsidiar os indicadores e critérios de qualidade que a CAPES utiliza para avaliar os próprios programas. A CAPES organiza esses dados com foco na gestão e na avaliação da qualidade acadêmica, embora também disponibilize a busca pública por esses trabalhos.

<sup>18</sup> A BDTD é um projeto nacional de informação e acesso livre à produção intelectual, sendo coordenada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), um órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). A BDTD funciona como um portal integrador: coleta, organiza e centraliza os metadados (informações como título, autor e resumo) e os *links* para os textos completos que estão dispersos nos repositórios digitais das universidades (federais, estaduais e privadas) de todo o país.

|                      |                                                                                                                                                                                      |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Itens de verificação | Títulos; resumo; objetivos; fundamentação teórica e resultados                                                                                                                       |
| Fontes de pesquisa   | Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<br>Portal de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) |

Fonte: produzido pela autora.

A partir da definição dos descritores de busca – “Teoria do Efeito Estético”, “Iser”, “vazios”, “protensão”, “retenção” e “perspectivas” –, realizou-se um levantamento nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados obtidos, no entanto, indicam a ausência de dissertações e teses que abordem tais descritores ao mesmo tempo. Logo, a ausência de produções que contemplem essa abordagem específica evidencia um campo ainda pouco explorado e reforça a pertinência desta pesquisa, afinal, os documentos orientadores do ensino no estado do Paraná apontam, a partir das contribuições de Iser e Jauss, a Estética da Recepção como um referencial teórico relevante para o ensino da leitura do texto literário em sala de aula. Desse modo, este trabalho, ao propor uma análise do texto literário fundamentada na teoria de Iser, contribui não só para o aprofundamento teórico-metodológico, mas também para práticas de leitura que envolvam a Estética da Recepção.

Dando continuidade ao mapeamento das produções acadêmicas nos dois portais de busca CAPES e BDTD, realizou-se um novo recorte a partir dos descritores: “Teoria do Efeito Estético”, “Iser”, “vazios”, “protensão” e “retenção”, suprimindo o descritor “perspectivas”. Esse refinamento teve como objetivo ampliar as possibilidades de identificação de pesquisas que mobilizassem os conceitos. Os resultados obtidos, no entanto, reiteram o panorama anteriormente observado, uma vez que não foram encontradas dissertações ou teses no contexto das universidades do Paraná.

Ainda buscando reduzir tais possibilidades, foi realizado um novo recorte, sendo suprimidos os descritores: “retenção” e “perspectivas”. Com isso, a nova pesquisa considerou apenas os descritores: “Teoria do Efeito Estético”, “Iser”, “vazios” e “protensão”. Contudo, mesmo com a redução (exclusão dos descritores “retenção” e “perspectivas”) e flexibilização dos termos de busca, os resultados se mantiveram inalterados, não sendo identificadas dissertações ou teses no âmbito das universidades do Paraná que articulassem tais descritores.

Em uma nova pesquisa, suprimiram-se os descritores “protensão”, “retenção” e “perspectivas”, ou seja, foram considerados apenas os descritores: “Teoria do Efeito Estético”, “Iser” e “vazios”. Procedeu-se ao levantamento com o intuito de verificar a existência de pesquisas que, ainda que de forma mais delimitada, contemplassem ao menos um dos conceitos propostos por Iser. Nos resultados obtidos, identificaram-se três dissertações de mestrado no portal da CAPES e uma na BDTD; entretanto, esta última corresponde a uma duplicação de uma das pesquisas já localizadas na CAPES. Desse modo, considerando a eliminação da sobreposição, verifica-se a existência de três dissertações no estado do Paraná que contemplam, de maneira mais específica, o conceito de vazio e a teoria do efeito de Iser.

Quadro 2 – Dissertações acadêmicas: “Teoria do Efeito Estético”, “Iser” e “vazios” (CAPES)

| <b>Título da dissertação</b>                                                                                                      | <b>Autor (a)</b>                         | <b>Orientador (a)</b>                         | <b>Programa</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------|
| Aparição, estrela polar e alegria breve: correspondências e contrastes uma leitura das relações homem-espaco em Vergílio Ferreira | Wolff, Ana Cristina<br>Fernandes Pereira | Profa. Dra. Clarice<br>Zamonaro Cortez        | PLE/UEM         |
| Do texto ao leitor, do leitor ao texto: Um estudo sobre <i>Angélica</i> e <i>O Abraço</i> de Lygia Bojunga Nunes                  | Ando, Marta Yumi                         | Profa. Dra. Rosa<br>Maria Graciotto<br>Silva  | PLE/UEM         |
| Clarice Lispector: uma proposta de leitura para o ensino médio                                                                    | Soares, Edna Anita<br>Lopes              | Profa. Dra. Neuza<br>Ceciliato de<br>Carvalho | PPGL/LET        |

Fonte: CAPES.

Diante dos resultados obtidos nos levantamentos realizados nos portais da CAPES e da BDTD, observa-se uma lacuna significativa no que se refere à presença de pesquisas que mobilizem os conceitos da Teoria do Efeito Estético de Iser no contexto das produções acadêmicas paranaenses. Embora tenham sido identificadas três dissertações, verifica-se que essas pesquisas não desenvolvem os conceitos específicos que se pretende analisar neste estudo.

Ademais, considerando que o recorte desta investigação se volta às produções do ProfLetras, e não tendo sido encontrados resultados nesse âmbito a partir dos descritores utilizados, opta-se pela realização de um novo levantamento com descritores mais amplos, a fim de viabilizar a constituição do *corpus* de análise. Tal redirecionamento metodológico também se justifica pela necessidade de alinhar a investigação às diretrizes educacionais do estado do Paraná, que propõem a utilização dos pressupostos da Estética da Recepção, a partir das contribuições de Iser e Jauss, nas práticas de leitura do texto literário em sala de aula. Nesse sentido, ao ampliar os descritores, busca-se não apenas mapear as produções existentes, mas também compreender de que modo tais orientações teóricas vêm sendo, ou não, efetivamente

aplicadas nas pesquisas acadêmicas voltadas ao ensino de literatura.

Dessa forma, para que se torne possível a constituição de um *corpus* de análise, opta-se pela utilização dos descritores: “Estética da Recepção” e “Iser”. Tal escolha se justifica pela necessidade de abarcar um conjunto mais significativo de produções acadêmicas que se inscrevam no campo recepcional e estabeleçam algum nível de diálogo com o pensamento de Iser. Assim, esse redirecionamento metodológico viabiliza o levantamento das dissertações e teses e permite evidenciar o modo como a teoria de Iser vem sendo apropriada nas pesquisas paranaenses.

Quadro 3 – Recorte das produções acadêmicas: “Estética da Recepção” e “Iser”

|                              |                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Definição das palavras-chave | “Estética da Recepção” e “Iser”                                                                                                                                                      |
| Levantamento das pesquisas   | Mestrado (Dissertação) e Doutorado (Tese)                                                                                                                                            |
| Período de produção          | 2000 a 2023                                                                                                                                                                          |
| Região                       | Universidades do Paraná                                                                                                                                                              |
| Instituição                  | Pública e Privada                                                                                                                                                                    |
| Programa                     | Pós-Graduação em Letras e Mestrado Profissional em Letras                                                                                                                            |
| Itens de verificação         | Títulos; resumo; objetivos; fundamentação teórica e resultados                                                                                                                       |
| Fontes de pesquisa           | Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<br>Portal de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) |

Fonte: produzido pela autora.

A escolha de tais descritores justifica-se pelo fato de ambos sintetizarem o núcleo teórico que fundamenta esta investigação. O termo “Estética da Recepção” amplia o campo de busca para abarcar estudos ancorados na matriz recepcional, ao mesmo tempo em que delimita o *corpus* às investigações que efetivamente dialogam com os fundamentos da Teoria do Efeito. Já o descritor “Iser” funciona como um refinamento, assegurando a identificação das produções que mobilizam, mesmo que de forma superficial ou indireta, os conceitos formulados por Iser – vazios, perspectivas, protensão e retenção –, que constituem o foco analítico desta dissertação.

O levantamento na Plataforma CAPES foi realizado a partir de descritores específicos. Os filtros utilizados na busca estão sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Filtros de busca na Plataforma Capes<sup>19</sup>

|                |                                               |
|----------------|-----------------------------------------------|
| Fonte          | CAPES                                         |
| Palavras-chave | “Estética da Recepção” <sup>20</sup> e “Iser” |
| Tipo           | Mestrado (Dissertação) e Doutorado (Tese)     |
| Ano            | 2000 a 2023                                   |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da CAPES.

Em um primeiro momento, a busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sem restrição ao estado do Paraná, identificou 89 pesquisas que correspondem a dissertações de mestrado, 21 pesquisas que correspondem a dissertações de mestrado profissional e 21 pesquisas que correspondem a teses de doutorado.

De acordo com o grande volume de trabalhos encontrados, para auxiliar na organização e sistematização dos dados levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizou-se a ferramenta NotebookLM como apoio metodológico no processo de coleta e categorização das informações. A ferramenta foi empregada exclusivamente para auxiliar na leitura, agrupamento e identificação de recorrências nos dados obtidos, contribuindo para a elaboração das tabelas apresentadas na pesquisa. Ressalta-se, contudo, que a seleção dos trabalhos, a conferência das informações, a definição dos critérios analíticos e a interpretação dos resultados foram realizadas de forma autoral pela pesquisadora, cabendo à ferramenta apenas uma função auxiliar de organização e sistematização dos materiais consultados.

Com o fito de permitir a visualização da concentração regional das pesquisas de teses de doutorado, de modo a evidenciar os estados com maior incidência de trabalhos relacionados ao tema e para facilitar a compreensão do alcance dessa perspectiva teórica no cenário acadêmico brasileiro, foi esquematizada a tabela abaixo:

Quadro 5 – Distribuição das teses por unidade federativa (CAPES)

| <b>Estado / Distrito Federal</b> | <b>Quantidade de produções</b> |
|----------------------------------|--------------------------------|
| São Paulo                        | 5                              |
| Rio Grande do Norte              | 1                              |

<sup>19</sup> Segundo os filtros aplicados no banco de teses e dissertações da CAPES, identificou-se que as instituições com produções relacionadas aos descritores selecionados são: Centro Universitário Campos de Andrade, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade Federal do Paraná.

<sup>20</sup> O descritor “Estética da Recepção” foi utilizado entre aspas nos portais de busca, a fim de garantir a recuperação de resultados correspondentes ao termo específico, evitando ocorrências isoladas das palavras que o compõem.

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| Rio Grande do Sul           | 4         |
| Rio de Janeiro              | 3         |
| Minas Gerais                | 1         |
| Espírito Santo              | 1         |
| Santa Catarina              | 1         |
| Mato Grosso                 | 1         |
| Paraíba                     | 1         |
| Pernambuco                  | 1         |
| Goiás                       | 1         |
| Distrito Federal (Brasília) | 1         |
| <b>Total</b>                | <b>21</b> |

Fonte: CAPES.

Por outro lado, a fim de evidenciar o número de pesquisas – incluindo dissertações de mestrado, dissertações de mestrado profissional e teses de doutorado – realizadas em âmbito nacional e, dentre estas, aquelas desenvolvidas na região do Paraná, elaborou-se o Quadro 4, no qual se apresentam esses dados de forma sistematizada, possibilitando sua comparação.

Quadro 6 – Comparativo de produções acadêmicas por nível de titulação: Brasil e Paraná (CAPES)

| Nível                                 | Nacional | Paraná |
|---------------------------------------|----------|--------|
| Dissertações de mestrado              | 89       | 18     |
| Dissertações de mestrado Profissional | 21       | 2      |
| Teses de doutorado                    | 21       | 0      |

Fonte: CAPES.

Os dados apresentados evidenciam uma assimetria entre a produção acadêmica em âmbito nacional e aquela desenvolvida no estado do Paraná. Tal cenário reforça a relevância da presente investigação, ao evidenciar uma lacuna na produção regional no contexto acadêmico paranaense.

Seguindo o levantamento, realizou-se também a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave e demais refinamentos da busca

estão no quadro a seguir::

Quadro 7 – Filtros de busca na plataforma BDTD<sup>21</sup>

|                |                                               |
|----------------|-----------------------------------------------|
| Fonte          | BDTD                                          |
| Palavras-chave | “Estética da Recepção” <sup>22</sup> e “Iser” |
| Tipo           | Mestrado (Dissertação) e Doutorado (Tese)     |
| Ano            | 2000 a 2023                                   |

Fonte: BDTD.

Na BDTD, sem o filtro das instituições do Paraná – considerando apenas as palavras-chave “Estética da Recepção” e “Iser” e o ano de 2000 a 2023 –, foram encontrados 172 trabalhos de mestrado (dissertações) e 34 de doutorado (teses). Diante das 34 teses de doutorado inicialmente identificadas na BDTD, após a verificação de sobreposições com os registros da plataforma CAPES, o número foi reduzido para 23 teses:

Quadro 8 – Distribuição das teses por unidade federativa (BDTD)

| <b>Estado / Distrito Federal</b> | <b>Quantidade de produções</b> |
|----------------------------------|--------------------------------|
| São Paulo                        | 8                              |
| Goiás                            | 3                              |
| Bahia                            | 2                              |
| Rio de Janeiro                   | 2                              |
| Rio Grande do Sul                | 2                              |
| Espírito Santo                   | 1                              |
| Rio Grande do Norte              | 1                              |
| Pernambuco                       | 1                              |
| Paraíba                          | 1                              |
| Pará                             | 1                              |
| Distrito Federal (Brasília)      | 1                              |
| <b>Total</b>                     | <b>23</b>                      |

Fonte: BDTD.

A distribuição das produções identificadas na BDTD evidencia uma concentração

<sup>21</sup> De acordo com os filtros aplicados na BDTD, foram localizadas produções relacionadas aos descritores selecionados nas seguintes instituições: Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Universidade Tuiuti do Paraná e Universidade do Centro-Oeste.

<sup>22</sup> O descritor “Estética da Recepção” foi utilizado entre aspas nos portais de busca, a fim de garantir a recuperação de resultados correspondentes ao termo específico, evitando ocorrências isoladas das palavras que o compõem.

significativa no estado de São Paulo, que reúne o maior número de dissertações relacionadas à Estética da Recepção. Em seguida, destacam-se os estados de Goiás e Bahia, com três produções cada, enquanto os demais estados apresentam incidência mais pontual.

Quadro 9 – Comparativo de produções acadêmicas por nível de titulação: Brasil e Paraná (BDTD)

| Nível                    | Nacional | Paraná |
|--------------------------|----------|--------|
| Dissertações de mestrado | 172      | 25     |
| Teses de doutorado       | 23       | 0      |

Fonte: BDTD.

De acordo com a análise de sobreposição dos resultados, identificou-se a duplicação de dissertações nos portais da CAPES e da BDTD. Assim, embora constem 25 dissertações na BDTD, foi considerado o total de 14 trabalhos distintos, uma vez que algumas dissertações também aparecem no outro portal consultado. Os dados apresentados evidenciam novamente uma expressiva discrepância entre o cenário nacional e o paranaense. O Quadro 8, a seguir, apresenta a distribuição das teses por estado e Distrito Federal, permitindo visualizar a concentração das pesquisas e as assimetrias existentes no cenário acadêmico nacional.

Quadro 10 – Distribuição das teses por unidade federativa (CAPES e BDTD)

| Estado / Distrito Federal          | CAPES | BDTD | Total    |
|------------------------------------|-------|------|----------|
| <b>São Paulo</b>                   | 5     | 8    | 13       |
| <b>Rio Grande do Sul</b>           | 4     | 2    | <b>6</b> |
| <b>Rio Grande do Norte</b>         | 1     | 1    | 2        |
| <b>Rio de Janeiro</b>              | 3     | 2    | <b>5</b> |
| <b>Goiás</b>                       | 1     | 3    | <b>4</b> |
| <b>Minas Gerais</b>                | 1     | —    | 1        |
| <b>Bahia</b>                       | —     | 2    | <b>2</b> |
| <b>Espírito Santo</b>              | 1     | 1    | <b>2</b> |
| <b>Pernambuco</b>                  | 1     | 1    | <b>2</b> |
| <b>Paraíba</b>                     | 1     | 1    | <b>2</b> |
| <b>Distrito Federal (Brasília)</b> | 1     | 1    | <b>2</b> |

|                       |           |           |           |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Santa Catarina</b> | 1         | –         | <b>1</b>  |
| <b>Mato Grosso</b>    | 1         | –         | <b>1</b>  |
| <b>Pará</b>           | –         | 1         | <b>1</b>  |
| <b>Total geral</b>    | <b>21</b> | <b>23</b> | <b>44</b> |

Fonte: CAPES e BDTD.

A consolidação dos dados evidencia uma concentração das produções no estado de São Paulo, seguido pelos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Goiás, confirmando a centralidade dessas regiões na produção acadêmica relacionada à Estética da Recepção e à Teoria do Efeito Estético. Ao mesmo tempo, a presença de trabalhos distribuídos por diferentes unidades federativas revela a circulação em nível nacional da teoria de Iser, ainda que de forma desigual.

A partir do cruzamento dos resultados obtidos nas duas plataformas (CAPES e BDTD), constatou-se que, no estado do Paraná, não há produção de teses relacionadas aos descritores selecionados e que, considerando a sobreposição entre os bancos, foram identificadas 34 dissertações no total, distribuídas por diferentes programas e áreas de concentração.

De acordo com as dissertações levantadas no mapeamento, foi possível estabelecer uma divisão entre as produções de caráter acadêmico e aquelas vinculadas ao ProfLetras. Essa categorização, apresentada a seguir, auxilia na compreensão das diferentes formas de apropriação da teoria de Iser nos distintos contextos de produção científica.

Quadro 11 – Dissertações acadêmicas e do ProfLetras (CAPES)

| <b>Título da dissertação</b>                                                                                                   | <b>Autor (a)</b>                | <b>Orientador (a)</b>         | <b>Programa</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| A recepção de <i>O menino do pijama listrado</i> por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá                       | Zotesso, Lígia Ribeiro de Souza | Vera Helena Gomes Wielewicksi | PLE/UEM         |
| O prazer do texto: reescritura do conto na escola                                                                              | Alexius, Lourdes Vivian         | Lourdes Kaminski Alves        | PPGL/??         |
| A poesia de Sylvia Plath: tradução e recepção de Lady Lazarus e <i>words</i> por graduandos de curso de licenciatura em letras | Casagrande, Sarah               | Vera Helena Gomes Wielewicksi | PLE/UEM         |
| Contos maravilhosos de autores desconhecidos: um diálogo afetivo entre o texto e a plateia                                     | Souza, Rossane Lemos de         | Brunilda Tempel Reichmann     | PPGTL/??        |
| Entre palavras, formas e cores: as redondilhas de Camões e as pinturas de Bruegel                                              | Vicentini, Inez Paggi           | Clarice Zamonaro Cortez       | PLE/UEM         |
| Do texto ao leitor, do leitor ao texto. um estudo sobre <i>Angélica</i> e o <i>Abraço</i> , de Lygia Bojunga Nunes             | Ando, Marta Yumi                | Rosa Maria Graciotto Silva    | PLE/UEM         |

|                                                                                                                                                                                                        |                                           |                                  |                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|----------------------|
| A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida                                                                                                                      | Viotto, Maria Eugênia da Silva            | Clarice Zamonaro Cortez          | PLE/UEM              |
| Práticas docentes para sujeitos de ação: a contação de histórias pela estética da recepção no ensino fundamental I                                                                                     | Libardi, Franciele Lucia                  | Valdeci Batista de Melo Oliveira | PPGL/??              |
| Entre mistérios e enigmas: um estudo sobre o romance policial para jovens na série os Karas, de Pedro Bandeira                                                                                         | Souza, Rosiane Cristina de                | Rosa Maria Graciotto Silva       | PLE/UEM              |
| A incidência do mito em <i>Confissões de uma viúva moça</i> e <i>A mulher de preto</i> (contos fluminenses), de Machado de Assis                                                                       | Juliani, Miriam Zafalon.                  | Aécio Flávio de Carvalho         | PLE/UEM              |
| O teatro infantil de Sylvia Orthof. Zé Vagão da Roda Fina e sua mãe Leopoldina (1975). A Gema do Ovo da Ema (1979)                                                                                     | Duarte, Flor de Maria Silva               | Alice Áurea Penteado Martha      | PLE/UEM              |
| Literatura na escola: a leitura em pauta                                                                                                                                                               | Batista, Leonice dos Santos               | Alice Áurea Penteado Martha      | PLE/UEM              |
| Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: Um(maiúscula mesmo?) estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná | Hinterlang, Cristina                      | Clarice Lottermann               | PPGL/??              |
| O leitor e a leitura do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá, Paraná                                                                                                                   | Oliveira, Daniela Carla de                | Alice Áurea Penteado Martha      | PLE/UEM              |
| Sylvia Orthof e a recuperação dos contos de fadas: o cômico vai à escola?                                                                                                                              | Rampazzo, Érica dos Reis Segovia da Silva | Alice Áurea Penteado Martha      | PLE/UEM              |
| Passos iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do ensino fundamental                                                                                    | Ana, Michele de Fatima Sant               | Gilmei Francisco Fleck           | PROFLETRAS/ UNIOESTE |
| A liberdade lúdica na leitura da literatura <i>nonsense</i> : imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental                                              | Santos, Vilson Pruzak dos                 | Valdeci Batista de Melo Oliveira | PROFLETRAS/ UNIOESTE |
| Desencarcerando A Liberdade: A Experiência Estética Da Leitura No Centro De Integração Social Da Penitenciária Feminina De Piraquara (tudo com inicial maiúscula mesmo?)                               | Cesar, Thays Carvalho                     | Maria de Lourdes Rossi Remenche  | PPGEL/??             |
| A figura do herói: uma abordagem do método recepcional no ensino fundamental                                                                                                                           | Morelli, Sonia Maria Dornellas            | Neusa Ceciliato de Carvalho      | PPGL/??              |
| Clarice Lispector: uma proposta de leitura para o ensino médio                                                                                                                                         | Soares, Edna Anita Lopes                  | Neusa Ceciliato de Carvalho      | PPGL                 |

Fonte: CAPES.

A distribuição encontrada nas dissertações mapeadas na plataforma CAPES apresenta 18 dissertações acadêmicas e 2 produzidas no âmbito do ProfLetras. Essa discrepância quantitativa sugere que a Teoria do Efeito Estético de Iser tem sido mobilizada de forma muito mais expressiva no campo acadêmico *stricto sensu* do que no âmbito profissionalizante voltado à formação continuada de professores. A seguir, apresenta-se o quadro que organiza visualmente a distribuição entre dissertações acadêmicas e do ProfLetras na BDTD.

Quadro 12 – Dissertações acadêmicas e do ProfLetras (BDTD)

| <b>Título da dissertação</b>                                                                                                         | <b>Autor (a)</b>                      | <b>Orientador (a)</b>            | <b>Programa</b>      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------|
| Infrações e inovações em O Encoberto, de Natália Correia                                                                             | Trocinski, Luiza Oliveira             | Edson Santos Silva               | PPGL/??              |
| Jogando o jogo dos tronos: ruptura e inovação na obra de George R. R. Martin                                                         | Correa, Murilo Filgueiras             | Vera Helena Gomes Wielewicki     | PLE/UEM              |
| Heróis em trânsito: narrativa juvenil brasileira contemporânea e construção de identidades                                           | Esteves, Nathalia Costa               | Alice Áurea Penteado Martha      | PLE/UEM              |
| Ricardo Reis e o mundo: o poeta das Odes e a personagem de <i>O ano da morte</i> de Ricardo Reis                                     | Massucato, Anamélia Rodrigues Marquis | Clarice Zamonaro Cortez          | PLE/UEM              |
| A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor                    | Bernardi, Simone Spiess               | Gilmei Franciscio Fleck          | PROFLETRAS/ UNIOESTE |
| Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental                                 | Zucki, Renata                         | Gilmei Franciscio Fleck          | PROFLETRAS/ UNIOESTE |
| A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas | Schmidt, Robson Rosa                  | Gilmei Franciscio Fleck          | PROFLETRAS/ UNIOESTE |
| A escrita é livre? contribuições da poesia lírica para além das grades                                                               | Faria, Maria de Lourdes Custódio de   | Valdeci Batista de Melo Oliveira | PROFLETRAS/ UNIOESTE |
| De consumidor a leitor: veredas à formação leitora                                                                                   | Martino, Simone Rodrigues             | Gilmei Franciscio Fleck          | PROFLETRAS/ UNIOESTE |
| Em cena, o grande teatro do mundo de Jorge Lima.                                                                                     | Quadros, Deisily de                   | Marta Morais da Costa            | PPGL/??              |
| A personificação do mal em José de Anchieta: imaginário e recepção                                                                   | Martens, Angelita                     | Walter Lima Torres Neto          | PPGL/??              |
| A vez e a voz do leitor literário: aplicação do método recepcional no ensino fundamental I                                           | Tarachuk, Daiana Lima,                | Elisa Maria Dalla-Bona           | PPGL/??              |
| <i>Qohélet</i> : a recriação poética de Haroldo de Campos como atualização para um diálogo com o homem moderno                       | Nascimento, Ismael de Carvalho        | Naira de Almeida Nascimento      | PPGEL/CT             |

|                                    |                     |               |           |
|------------------------------------|---------------------|---------------|-----------|
| Currículo vs narrativas ordinárias | Daros, Lucas Daniel | Isadora Dutra | PPGED/UTP |
|------------------------------------|---------------------|---------------|-----------|

Fonte: BDTD.

No levantamento realizado na BDTD (Quadro 12), verificou-se a presença de 9 dissertações acadêmicas e 5 dissertações/trabalhos produzidas/os no âmbito do ProfLetras. Tal dado reforça a predominância de pesquisas acadêmicas na mobilização da Teoria do Efeito Estético, de Iser.

Quadro 13 – Dissertações acadêmicas e do ProfLetras (CAPES e BDTD)

| Plataforma                  | Acadêmicas | ProfLetras | Total de dissertações |
|-----------------------------|------------|------------|-----------------------|
| CAPES                       | 18         | 2          | 20                    |
| BDTD                        | 9          | 5          | 14                    |
| <b>Total (CAPES + BDTD)</b> | <b>27</b>  | <b>7</b>   | <b>34</b>             |

Fonte: CAPES e BDTD.

A análise conjunta dos dados obtidos na CAPES e na BDTD (Quadro 13) demonstra um panorama consistente no que diz respeito ao predomínio das dissertações de caráter acadêmico *stricto sensu* no uso da Teoria do Efeito Estético, de Iser. Do total de 34 dissertações identificadas, 27 pertencem ao contexto acadêmico e 7 foram produzidas no âmbito do ProfLetras. Esse desequilíbrio quantitativo revela uma maior incidência da teoria de Iser nos programas dedicados à pesquisa teórica e à crítica literária, contrastando a presença mais limitada nos programas profissionalizantes destinados à formação continuada de professores.

A distribuição temporal das dissertações possibilita compreender a permanência da teoria no debate acadêmico, e suas oscilações no campo dos estudos literários e educacionais. O Quadro 14 apresenta, portanto, o número de dissertações identificadas nos portais da CAPES e da BDTD, organizadas por ano de defesa, oferecendo uma visão panorâmica da presença dessas abordagens no cenário acadêmico do Paraná.

Quadro 14 – Dissertações dos portais da CAPES e BDTD com a palavra-chave “Estética da Recepção” e “Iser”, defendidas no Paraná

| ANO  | DISSERTAÇÕES |
|------|--------------|
| 2002 | 2            |
| 2003 | 1            |
| 2004 | 4            |
| 2006 | 2            |
| 2007 | 1            |
| 2008 | 2            |
| 2009 | 1            |
| 2010 | 1            |
| 2011 | 5            |

|      |   |
|------|---|
| 2012 | 2 |
| 2013 | 1 |
| 2015 | 2 |
| 2016 | 1 |
| 2018 | 3 |
| 2019 | 2 |
| 2020 | 1 |
| 2021 | 1 |
| 2023 | 2 |

Fonte: CAPES e BDTD.

Diante das pesquisas, percebe-se que há uma distribuição irregular ao longo dos anos, com períodos de maior concentração e outros de quase ausência de produções. O ano de 2011, por exemplo, apresenta o maior número de dissertações registradas (cinco), enquanto em anos como 2003, 2007, 2009, 2010, 2013, 2016, 2020 e 2021 há apenas uma ocorrência. Nota-se ainda que, embora os números sejam relativamente modestos, há uma permanência do interesse pelo tema ao longo de mais de duas décadas, o que indica tanto a relevância da Estética da Recepção e da teoria de Iser para diferentes investigações quanto a necessidade de ampliar e aprofundar os estudos nessa área. Esse recorte evidencia que, mesmo sem formar uma tradição consolidada, a temática tem se mantido presente para os pesquisadores da área de Letras e Educação.

Com a finalidade de compreender como as pesquisas sobre a Estética da Recepção e os estudos de Iser se distribuem no âmbito das instituições de ensino superior do Paraná, os dados encontrados no Portal da CAPES e na BDTD foram organizados em um quadro que sintetiza o quantitativo de trabalhos por universidade.

Quadro 15 – Pesquisas por IES (CAPES e BDTD)

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| União de                      | 4  |
| UEM                           | 11 |
| Unioeste                      | 11 |
| UEL                           | 2  |
| UFPR                          | 3  |
| Unicentro                     | 2  |
| UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ | 1  |

Fonte: CAPES e BDTD.

Nessa sistematização, é perceptível que algumas instituições concentram a maior parte das produções, revelando uma disparidade significativa. A UEM (Universidade Estadual de

Maringá) e a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) se destacam na liderança, ambas com 11 dissertações, o que evidencia a predominância desses centros na investigação do tema no estado. Na sequência, o Centro Universitário Campos de Andrade (Uniandrade) aparece com 4 produções, seguido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com 3, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) com 2 cada, e a Universidade Tuiuti do Paraná com apenas 1 ocorrência. Essa análise permite refletir tanto sobre os espaços acadêmicos que se consolidaram como polos de pesquisa na área quanto sobre os períodos em que determinadas universidades se mostraram mais ativas na produção de estudos relacionados à Estética da Recepção e à teoria de Iser.

Diante dessa distribuição institucional, torna-se evidente que a produção acadêmica sobre a Estética da Recepção e os estudos de Iser não se dá de forma homogênea entre as universidades. Essa constatação reforça a importância de um olhar criterioso sobre o processo de seleção das produções coletadas, já que o volume de trabalhos e a variedade de contextos demandam um recorte cuidadoso. Desse modo, no tópico a seguir será detalhado os critérios e procedimentos utilizados para a seleção das dissertações e das teses nos portais de busca.

### 3.3 SELEÇÃO DAS PESQUISAS COLETADAS NOS PORTAIS DE BUSCA NO PARÁNA DE 2000 A 2023

Após a inserção dos descritores “Estética da Recepção” e “Iser” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificou-se um total inicial de 34<sup>23</sup> dissertações. Considerando, contudo, os objetivos desta investigação, procedeu-se a uma leitura criteriosa dos resumos e dos referenciais teóricos de cada trabalho, selecionando apenas aqueles que mantinham relação direta com a temática desta dissertação. Foram encaminhados para a etapa seguinte do mapeamento apenas os estudos que

---

<sup>23</sup> O total apresentado já considera a eliminação de trabalhos duplicados entre as bases consultadas. Foram identificadas 15 dissertações na BDTD e 23 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sem sobreposições.

mobilizavam a Estética da Recepção e a teoria de Iser, o que possibilitou identificar 18 produções.

A partir desse refinamento, os trabalhos foram organizados segundo informações como título, autoria, programa de pós-graduação, orientador, ano de defesa e instituição de ensino superior (IES), com o objetivo de tornar mais visível a distribuição das pesquisas no contexto acadêmico paranaense. O Quadro 16 apresenta essa sistematização:

Quadro 16 – Dissertações selecionadas a partir dos bancos de dados (CAPES e BDTD)

| TÍTULOS                                                                                                                          | AUTOR                                     | PROGRAMA | ORIENTADOR<br>(a)                                                | ANO  | IES      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------|------------------------------------------------------------------|------|----------|
| A recepção de <i>O menino do pijama listrado</i> por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá                         | Zotesso, Lígia Ribeiro de Souza           | PLE      | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vera Helena Gomes Wielewicki | 2011 | UEM      |
| Entre palavras, formas e cores: as redondilhas de Camões e as pinturas de Bruegel                                                | Vicentini, Inez Paggi                     | PLE      | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Clarice Zamonaro Cortez      | 2011 | UEM      |
| Entre mistérios e enigmas: um estudo sobre o romance policial para jovens na série os karas de Pedro Bandeira                    | Souza, Rosiane Cristina de                | PLE      | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Graciotto Silva Rosa   | 2011 | UEM      |
| A incidência do mito em <i>Confissões de uma viúva moça</i> e <i>A mulher de preto</i> (contos fluminenses), de Machado de Assis | Zafalon, Miriam                           | PLE      | Prof. Dr. Flávio de Carvalho Aécio                               | 2010 | UEM      |
| A representação da criança nos contos de Hans Christian Andersen: o desvelar de um paradigma                                     | Oliveira, Vera Beatriz Medeiros Bertol de | PLE      | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Graciotto Silva Rosa   | 2009 | UEM      |
| Literatura na escola: a leitura em pauta                                                                                         | Batista, Leonice dos Santos               | PLE      | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Alice Áurea Penteado Martha  | 2002 | UEM      |
| Práticas docentes para sujeitos de ação: a contação de histórias pela estética da recepção no Ensino Fundamental I               | Libardi, Franciele Lucia                  | PPGL     | Prof. Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira                       | 2023 | UNIOESTE |

|                                                                                                                                                           |                                        |                      |                                            |      |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------|------|-----------|
| Passos iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental                                       | Ana, Michele de Fatima Sant.           | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck           | 2019 | UNIOESTE  |
| A liberdade lúdica na leitura da literatura <i>nonsense</i> : imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental | Santos, Vilson Pruzak dos              | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira | 2019 | UNIOESTE  |
| Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental                                                      | Zucki, Renata                          | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck           | 2015 | UNIOESTE  |
| A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor                                         | Bernardi, Simone Spiess                | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck           | 2018 | UNIOESTE  |
| A formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas                      | Schmidt, Robson Rosa                   | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck           | 2023 | UNIOESTE  |
| A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades                                                                                    | Faria, Maria de Lourdes Custódio de    | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira | 2016 | UNIOESTE  |
| Efeito Ana C.: presença de Ana Cristina Cesar na poesia contemporânea brasileira                                                                          | Silva, Julia de Cunto Leite Moreira da | PPGLET               | Profª Drª Sandra Mara Stroparo             | 2021 | UFPR      |
| A vez e a voz do leitor literário: aplicação do método recepcional no Ensino Fundamental I                                                                | Tarachuk, Daiana Lima,                 | PPGE:TPEn            | Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona           | 2018 | UFPR      |
| Concepções e práticas de leitura literária no contexto da educação do campo                                                                               | Jagher, Cleide Maria                   | PPGL/ UNICENTRO      | Profª Drª Maria de Lourdes Bernartt        | 2015 | UNICENTRO |

|                                                                         |                                   |          |                                             |      |                      |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------|---------------------------------------------|------|----------------------|
| Clarice Lispector:<br>uma proposta de<br>leitura para o Ensino<br>Médio | Soares,<br>Edna<br>Anita<br>Lopes | PROPPG   | Profª Drª Neuza<br>Ceciliato de<br>Carvalho | 2004 | UEL                  |
| Currículo vs<br>narrativas ordinárias                                   | Daros,<br>Lucas<br>Daniel         | PPGL/UTP | Profª Drª Isadora<br>Dutra                  | 2013 | TUTIUTI DO<br>PARANÁ |

Fonte: CAPES e BDTD.

Ao analisar as produções selecionadas, observa-se os trabalhos desenvolvidos no âmbito do ProfLetras – ao todo, 6 dissertações – em comparação às 12 produções de programas acadêmicos. Esse dado pode indicar a preocupação dos professores da educação básica em relação ao ensino de literatura na escola. Tal resultado não surpreende, uma vez que o ProfLetras é direcionado aos docentes de Pedagogia ou de Língua Portuguesa, do ensino fundamental I e II e tem como objetivo capacitá-los para a prática pedagógica.

Nesse sentido, observa-se também a predominância, nos títulos e nos resumos das produções, de temas como práticas de leitura do texto literário, letramento literário e estratégias de ensino, em consonância com as linhas de pesquisa do programa, voltadas para teorias de linguagem e ensino. Já os trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Letras e em Educação apresentam objetivos mais amplos, englobando debates sobre políticas públicas, currículo, livro didático, literatura infantil e juvenil, formação de professores, bem como discussões teóricas mais aprofundadas sobre o campo literário. Esse panorama permite perceber como a teoria da Estética da Recepção e os pressupostos de Iser são inseridos de forma distinta, dependendo da natureza e do público-alvo de cada programa.

A fim de organizar e tornar mais visível a forma como os conceitos de Iser aparecem nas produções analisadas, as dissertações foram sistematizadas em diferentes quadros, definidos de acordo com o modo pelo qual cada trabalho desenvolve os conceitos – vazios, protensão, retenção e perspectivas – ao longo de sua fundamentação teórica e de suas análises. Assim, o quadro 17 destaca as dissertações que dialogam com o conceito de vazio; o quadro 18 reúne aquelas que articulam conjuntamente os conceitos de perspectivas e vazios; o quadro 19 contempla as produções que citam o conceito de vazio; o quadro 20 apresenta as dissertações que não fazem menção aos conceitos de vazio, protensão, retenção ou perspectivas; e o quadro 21 reúne a dissertação que cita os conceitos de protensão e retenção. Essa organização permite visualizar comparativamente o grau de apropriação da teoria do efeito estético nas pesquisas selecionadas, evidenciando tanto a recorrência quanto as lacunas na utilização dos principais conceitos de Iser no campo dos estudos de leitura e ensino de literatura.

Foram realizadas a leitura integral dos textos e a análise da articulação dos conceitos de protensão, retenção, vazios e perspectivas no desenvolvimento das pesquisas. Dentro do conjunto das vinte dissertações selecionadas, identificaram-se algumas produções que dialogam de forma mais explícita com o conceito de vazio, conforme formulado por Iser. Entre essas, destacam-se os trabalhos:

Quadro 17 – Dissertações que dialogam com o conceito de vazio

|                                                                                            | AUTOR                  | PROGRAMA  | ORIENTADOR (a)                                              | ANO  | IES  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------|------|------|
| Entre palavras, formas e cores: as redondilhas de Camões e as pinturas de Bruegel          | Vicentini, Inez Paggi  | PLE       | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Clarice Zamonaro Cortez | 2011 | UEM  |
| A vez e a voz do leitor literário: aplicação do método recepcional no Ensino Fundamental I | Tarachuk, Daiana Lima, | PPGE:TPEn | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Elisa Maria Dalla-Bona  | 2018 | UFPR |

Fonte: CAPES e BDTD.

As duas dissertações destacadas apresentam enfoques distintos – uma voltada à prática pedagógica e à formação do leitor no contexto escolar e outra dedicada a uma análise de estética comparada entre linguagem verbal e visual –, mas convergem ao adotar a Teoria do Efeito Estético de Iser como base para discutir o papel ativo do leitor e o conceito de vazio na constituição do sentido da obra.

Por conseguinte, após a leitura das dissertações, notou-se que há algumas produções que articulam o conceito de vazio e de perspectivas. Nesse grupo, situam-se as dissertações:

Quadro 18 – Dissertações que articulam os conceitos de perspectivas e vazios

| TÍTULOS                                                                                      | AUTOR                                     | PROGRAMA        | ORIENTADOR (a)                                                   | ANO  | IES        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------|------|------------|
| A representação da criança nos contos de Hans Christian Andersen: o desvelar de um paradigma | Oliveira, Vera Beatriz Medeiros Bertol de | PLE             | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Graciotto Silva Rosa   | 2009 | UEM        |
| Clarice Lispector: uma proposta de leitura para o Ensino Médio                               | Soares, Edna Anita Lopes                  | PROPPG          | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Neuza Ceciliato de Carvalho  | 2004 | UEL        |
| Concepções e práticas de leitura literária no contexto da educação do campo                  | Jagher, Cleide Maria                      | PPGL/UNICE NTRO | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria de Lourdes Bernartt    | 2015 | UNICEN TRO |
| A recepção de <i>O menino do pijama listrado</i> por leitores                                | Zotesso, Lígia                            | PLE             | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vera Helena Gomes Wielewicki | 2011 | UEM        |

|                                            |                             |          |                                       |      |                  |
|--------------------------------------------|-----------------------------|----------|---------------------------------------|------|------------------|
| adultos da Biblioteca Municipal de Maringá | Ribeiro de Souza            |          |                                       |      |                  |
| Currículo vs narrativas ordinárias         | Daros, Lucas Daniel         | PPGL/UTP | Profª Drª Isadora Dutra               | 2013 | TUIUTI DO PARANÁ |
| Literatura na escola: a leitura em pauta   | Batista, Leonice dos Santos | PLE      | Profª Drª Alice Áurea Penteado Martha | 2002 | UEM              |

Fonte: CAPES e BDTD.

Cada uma dessas dissertações explora, a seu modo, a relação entre vazios e perspectivas em contextos distintos – como o ensino médio, a educação do campo, a leitura em bibliotecas públicas e discussões curriculares.

Ao avançar na leitura das pesquisas, foram encontrados trabalhos que fazem referência ao conceito de vazio de modo pontual:

Quadro 19 – Dissertações que citam o conceito de vazio

| TÍTULOS                                                                                                                   | AUTOR                                  | PROGRAMA             | ORIENTADOR (a)                             | ANO  | IES      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------|------|----------|
| A incidência do mito em <i>Confissões de uma viúva moça e A mulher de preto</i> (contos fluminenses), de Machado de Assis | Juliani, Miriam Zafalon                | PLE                  | Prof. Dr. Flávio de Carvalho Aécio         | 2010 | UEM      |
| Passos iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental       | Ana, Michele de Fatima Sant.           | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck           | 2019 | UNIOESTE |
| Efeito Ana C.: presença de Ana Cristina Cesar na poesia contemporânea brasileira                                          | Silva, Julia De Cunto Leite Moreira da | PPGLET               | Profª Drª Sandra Mara Stroparo             | 2021 | UFPR     |
| A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor         | Bernardi, Simone Spiess                | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck           | 2018 | UNIOESTE |
| A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades                                                    | Faria, Maria de Lourdes Custódio de    | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira | 2016 | UNIOESTE |
| A liberdade lúdica na leitura da literatura <i>nonsense</i> :                                                             | Santos, Vilson Pruzak dos              | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira | 2019 | UNIOESTE |

|                                                                                                      |                           |                      |                                  |      |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------|----------------------------------|------|----------|
| imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental          |                           |                      |                                  |      |          |
| De consumidor a leitor: veredas à formação leitora                                                   | Martino, Simone Rodrigues | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck | 2018 | UNIOESTE |
| Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental | Zucki, Renata             | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck | 2015 | UNIOESTE |

Fonte: CAPES e BDTD.

Nesse conjunto, a dissertação “A incidência do mito em *Confissões de uma viúva moça* e *A mulher de preto* (contos fluminenses), de Machado de Assis”, de Miriam Zafalon Juliani (2010) menciona o vazio a partir de Flory (1997), sem recorrer a Iser. Já Michele de Fátima Sant’Ana (2019), em sua pesquisa no ProfLetras, “Passos iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental” cita a ideia de vazio a partir do trabalho de Regina Zilberman<sup>24</sup> (1989). A dissertação “Efeito Ana C.: presença de Ana Cristina Cesar na poesia contemporânea brasileira”, de Julia de Cunto Leite Moreira da Silva (2021), aborda indiretamente o conceito de vazio a partir das reflexões apresentadas por Iser em *O ato da leitura* (1996), ao discutir os processos de recepção da poesia de Ana Cristina Cesar.

Outra dissertação é a de Simone Spiess Bernardi com o título “A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor”, que cita de forma indireta o conceito de vazio a partir do texto de Iser “A interação do texto com o leitor”, de 1979<sup>25</sup>. Por conseguinte, “A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades”, de Maria de Lourdes Custódio de Faria, no programa do ProfLetras (2016), cita brevemente o conceito de vazio por meio de outros autores, como Hans Robert Jauss (1994) e Teresa Colomer (2007). A dissertação “De consumidor a leitor: veredas à formação leitora”, de Simone Rodrigues Martino, cita o conceito de vazio apenas uma vez e de forma indireta, sem recorrer a nenhuma teoria para fundamentar.

A dissertação “A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação,

<sup>24</sup> ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da Literatura. São Paulo: Editora Ática, 1989.

<sup>25</sup> ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: ISER, Wolfgang. A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental”, de Vilson Pruzak dos Santos, aborda o conceito de vazio de maneira pontual. Embora a obra de Iser (1979) seja mencionada, sua presença ocorre de forma indireta, uma vez que a explicitação do conceito se apoia diretamente em Zucki<sup>26</sup> (2015). A dissertação “Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Renata Zucki (2015), também aborda o conceito de vazio de maneira pontual. Neste caso há uma menção direta à obra de Iser (1979), embora o conceito não seja desenvolvido de modo aprofundado ao longo da dissertação.

Esse dado revela que, embora a Estética da Recepção esteja presente nas discussões acadêmicas, sua apropriação nas pesquisas não ocorre sempre de modo direto a partir da obra de Iser, sendo frequentemente mediada por outros autores vinculados a essa vertente teórica ou articulada a diferentes referenciais conceituais. Tal movimento pode indicar dificuldades na assimilação dos pressupostos originais da teoria de Iser e a busca por aportes teóricos complementares capazes de abarcar a complexidade da leitura do texto literário no contexto educacional.

A sistematização apresentada no Quadro 19 evidencia, ainda, um aspecto quantitativamente relevante: das oito dissertações que mencionam o conceito de vazio, seis foram desenvolvidas no âmbito do ProfLetras. Esse resultado sugere que o programa tem se constituído como um espaço de aproximação entre teoria literária e prática pedagógica, favorecendo a inserção de categorias da Estética da Recepção no ensino. Observa-se, contudo, que a mobilização do conceito de vazio, mesmo nesse contexto, tende a ocorrer de forma indireta, mediada por interpretações posteriores da teoria, o que aponta para uma circulação ampliada, porém não aprofundada, do pensamento de Iser nas pesquisas analisadas.

Quadro 20 – Dissertações que não citam o conceito de vazio, protensão, retenção ou perspectivas

| TÍTULOS                                                                                                                              | AUTOR                    | PROGRAMA             | ORIENTADOR (a)                             | ANO  | IES      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------------------------|------|----------|
| A formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas | Schmidt, Robson Rosa     | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck           | 2023 | UNIOESTE |
| Práticas docentes para sujeitos de ação: a contação de histórias pela                                                                | Libardi, Franciele Lucia | PPGL                 | Prof. Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira | 2023 | UNIOESTE |

<sup>26</sup> ZUCKI, Renata. Letramento literário: Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado (Profletras). Unioeste. Cascavel, 2015.

|                                                    |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| estética da recepção<br>no Ensino<br>Fundamental I |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------|--|--|--|--|--|

Fonte: BDTD.

A análise das dissertações apresentadas no quadro evidencia que, embora ambas se apoiem na Estética da Recepção como referencial teórico, não há menção ou desenvolvimento dos conceitos específicos focalizados nesta pesquisa – vazios, protensão, retenção e perspectivas. No trabalho de Libardi (2023), a teoria é desenvolvida para fundamentar a escolha metodológica da contação de histórias no Ensino Fundamental I, enfatizando a valorização da experiência do leitor como elemento constitutivo do ato literário. A autora utiliza os textos de Iser (1996;1999) e Lima<sup>27</sup> (2002) para discorrer sobre a experiência estética e o papel do leitor. Já na dissertação de Schmidt (2023), a referência à Estética da Recepção aparece associada à formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente na defesa de práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa do estudante na construção de sentidos, valendo-se do texto de Iser (1996).

Quadro 21 – Dissertação que cita os conceitos de protensão e retenção

| TÍTULOS                                                                                                       | AUTOR                      | PROGRAMA | ORIENTADOR (a)                       | ANO  | IES |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------|--------------------------------------|------|-----|
| Entre mistérios e enigmas: um estudo sobre o romance policial para jovens na série Os Karas de Pedro Bandeira | Souza, Rosiane Cristina De | PLE      | Profª Drª Maria Graciotto Silva Rosa | 2011 | UEM |

Fonte: CAPES.

Diante dos conceitos focalizados a única dissertação que menciona sobre protensão e retenção é a de Rosiane Cristina de Souza “Entre mistérios e enigmas: um estudo sobre o romance policial para jovens na série *Os Karas* de Pedro Bandeira” (2011). A autora menciona os conceitos de forma indireta, sem desenvolver uma análise aprofundada sobre eles. A referência a tais conceitos aparece no contexto da explicação de como o leitor articula as perspectivas textuais no ato da leitura. Souza (2011) não retorna a esses conceitos nas seções posteriores e não os aplica diretamente ou indiretamente na análise das obras de Pedro Bandeira.

<sup>27</sup> ISER, wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org). Teoria da literatura em suas fontes. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 955-985.

A autora analisa de que modo a série *Os Karas*, de Pedro Bandeira, contribui para a formação da criticidade do leitor jovem. Para sustentar essa análise, a autora recorre a conceitos da teoria de Iser, como perspectivas e vazios, evidenciando como tais elementos participam do processo de construção de sentidos durante a leitura. Desse modo, a pesquisadora infere que a articulação entre vazios e perspectivas possibilita ao leitor estabelecer relações entre o universo ficcional e a realidade, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica.

A partir deste mapeamento das dissertações, observa-se que a Teoria do Efeito Estético de Iser tem sido amplamente reconhecida como um referencial relevante para os estudos de leitura e ensino de literatura no contexto acadêmico analisado. A apropriação dessa teoria, contudo, ocorre de maneira parcial e seletiva, concentrando-se sobretudo nos conceitos de vazios e perspectivas, que aparecem com maior frequência nas análises e fundamentações teóricas. Em contrapartida, os conceitos de protensão e retenção – fundamentais para a compreensão do processo temporal da leitura e da formação de sentidos, segundo Iser (1996) – permanecem pouco explorados.

Esse dado se torna ainda mais significativo ao considerar que, no conjunto de 18 dissertações examinadas, apenas uma faz referência aos conceitos de protensão e retenção, e de forma indireta, sem um desenvolvimento teórico ou uma aplicação sistemática. Tal lacuna sugere que, embora a teoria de Iser seja amplamente citada como base conceitual, determinados elementos estruturantes de sua proposta permanecem pouco utilizados nas pesquisas, o que poderia indicar uma possível dificuldade em aplicar os conceitos do teórico. Por isso, há a necessidade de utilizar outros referenciais para desenvolver explicações conceituais. Essa constatação reforça a pertinência da presente dissertação, que busca justamente aprofundar a compreensão desses conceitos e investigar seus desdobramentos analíticos de acordo com a análise do texto literário.

Por fim, diante desse panorama das 18 dissertações analisadas, optou-se por conferir atenção especial às produções desenvolvidas no âmbito do ProfLetras, uma vez que esse programa tem como finalidade a formação continuada de professores da educação básica e orienta suas pesquisas para a intervenção direta no contexto escolar. Do total de 34 dissertações identificadas no começo do levantamento, 29 pertencem aos programas acadêmicos e 7 foram produzidas no ProfLetras, o que evidencia um desequilíbrio quantitativo e uma presença ainda restrita da teoria de Iser em investigações voltadas especificamente à prática docente. Esse dado se torna particularmente relevante se considerar que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná incentivam o trabalho com a leitura do texto literário a partir de abordagens que valorizam a participação ativa do leitor, em consonância com pressupostos da Estética da

Recepção. Assim, embora essa perspectiva esteja prevista nos documentos orientadores do ensino, sua apropriação nas pesquisas voltadas à sala de aula ainda se mostra escassa. Tal discrepância sugere um distanciamento entre as orientações curriculares e a produção acadêmica profissionalizante, possivelmente em razão do caráter pragmático do programa e das demandas imediatas da prática pedagógica.

Justamente por estar voltado à realidade escolar e à atuação do professor como mediador da leitura, o ProfLetras se configura como um espaço privilegiado para investigar de que modo os conceitos da Teoria do Efeito Estético podem ser efetivamente mobilizados na formação do leitor literário. Considerando que a presente pesquisa se orienta para a compreensão do texto literário no contexto da sala de aula e para a realização de uma análise literária que valorize a participação ativa do leitor, o recorte nas produções desse programa mostra-se particularmente pertinente. Além disso, o conjunto final de 18 dissertações relacionadas à Estética da Recepção e à teoria de Iser ao longo de mais de duas décadas evidencia uma lacuna significativa quanto à apropriação sistemática desses referenciais no campo do ensino, reforçando a necessidade de investigações que aprofundem seus conceitos e explorem suas possibilidades de aplicação na prática pedagógica.

Quadro 22 – Recorte final das dissertações selecionadas (ProfLetras)

|                                                                                                                                      |                              |                      |                                  |      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------|----------------------------------|------|-----------|
| A formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas | Schmidt, Robson Rosa         | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck | 2023 | UNIO ESTE |
| A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor                    | Bernardi, Simone Spiess      | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck | 2018 | UNIO ESTE |
| Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental                                 | Zucki, Renata                | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck | 2015 | UNIO ESTE |
| Passos iniciais à formação do leitor literário: “Oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do Ensino Fundamental                  | Ana, Michele de Fatima Sant. | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck | 2019 | UNIO ESTE |
| De consumidor a leitor: veredas à formação leitora                                                                                   | Martino, Simone Rodrigues    | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck | 2018 | UNIO ESTE |
| A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades                                                               | Faria, Maria de Lourdes      | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Valdeci Batista de     | 2016 | UNIO ESTE |

|                                                                                                                                                           |                           |                      |                                            |      |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------|--------------------------------------------|------|----------|
|                                                                                                                                                           | Custódio de               |                      | Melo Oliveira                              |      |          |
| A liberdade lúdica na leitura da literatura <i>nonsense</i> : imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental | Santos, Vilson Pruzak dos | PROFLETRAS/ UNIOESTE | Prof. Dr. Valdeci Batista de Melo Oliveira | 2019 | UNIOESTE |

Fonte: CAPES e BDTD.

A sistematização apresentada de acordo com os dados coletados permitiu delinear um panorama consistente acerca da presença da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser nas produções acadêmicas paranaenses. Inicialmente, definiu-se uma metodologia de caráter qualitativo e quantitativo, orientada pelos pressupostos do estudo do tipo estado da arte, que possibilitou o levantamento e a análise das dissertações defendidas entre 2000 e 2023 nos portais da CAPES e da BDTD. A partir desse mapeamento, identificaram-se 34 dissertações relacionadas aos descritores “Estética da Recepção” e “Iser”, das quais 18 apresentaram vínculo mais direto com os objetivos desta investigação. A análise dessas produções evidenciou que, embora a teoria de Iser seja reconhecida como importante referencial para os estudos de leitura e ensino de literatura, sua apropriação ocorre de forma desigual e, em muitos casos, parcial, concentrando-se principalmente nos conceitos de vazios e perspectivas, enquanto protensão e retenção permanecem pouco explorados. No recorte específico do ProfLetras, foram selecionadas 7 dissertações, todas desenvolvidas na Unioeste. Com base nesse panorama, o tópico seguinte dedica-se à análise dessas dissertações, buscando compreender de que modo a Teoria do Efeito Estético é mobilizada e aplicada nas produções do ProfLetras.

### 3.4 A TEORIA DO EFEITO E A APLICAÇÃO NAS PRODUÇÕES DO PROFLETRAS

O processo de mapeamento e análise das dissertações exigiu um olhar atento, pois foi necessário selecionar aquelas que dialogassem diretamente com a temática proposta nesta pesquisa. Observou-se que, mesmo ao partirem de descritores comuns, como “Estética da Recepção”, as produções se distribuem em diferentes perspectivas metodológicas, refletindo os avanços teóricos que têm repensado as formas de trabalhar a literatura. Grande parte dos

estudos concentra-se no espaço escolar, especialmente na sala de aula e na biblioteca, embora alguns também se voltem a outros contextos, como o prisional. Essa predominância da educação básica como contexto de investigação revela o esforço dos pesquisadores em aproximar universidade e escola, favorecendo debates e práticas que possam contribuir para a transformação crítica dos sujeitos. Nesse sentido, Ferreira (1999, p. 70) já apontava que a escolha pela escola pública, em especial o Ensino Fundamental I e II, pode sinalizar um comprometimento do intelectual com a sociedade, ao passo que acrescenta existir:

[...] um certo consenso em estudos e debates acadêmicos, especialmente na Educação, a respeito do compromisso social da universidade (envidar esforços na superação das injustiças e desigualdades sociais e de suas atividades essenciais de geração/transmissão/difusão de conhecimentos (Ferreira, 1999, p. 71).

Dessa forma, ao constituir o *corpus* final de 7 dissertações, o propósito é compreender os objetivos e as metodologias que sustentam cada pesquisa. Ao mesmo tempo, interessa observar se e como os conceitos da teoria de Iser – vazios, perspectivas, retenção e protensão – são mobilizados para fundamentar as análises. Em alguns casos, tais conceitos aparecem de forma explícita, servindo de eixo para a leitura e a interpretação literária; em outros, surgem de modo indireto ou mesmo não são mencionados, o que permite refletir sobre a amplitude e as diferentes maneiras pelas quais a Estética da Recepção vem sendo apropriada nas produções do ProfLetras.

Com o intuito de sistematizar a coleta de informações e conferir maior precisão ao levantamento dos dados, recorreu-se, em caráter auxiliar, ao uso da ferramenta *NotebookLM*, desenvolvida pela *Google*. O recurso foi empregado exclusivamente como instrumento de apoio à organização e à extração de informações objetivas contidas nas dissertações selecionadas, tais como objetivos, *corpus*, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e menções aos conceitos de Iser. O uso da inteligência artificial teve, portanto, função estritamente operacional, contribuindo para otimizar o processo de identificação e comparação de informações em um conjunto de documentos extensos. Como *prompt* inicial, utilizou-se a seguinte instrução: “Analise esta dissertação e identifique: (1) o objetivo geral da pesquisa; (2) o corpus literário utilizado; (3) os principais referenciais teóricos; (4) a metodologia adotada; e (5) de que modo os conceitos de Wolfgang Iser, especialmente vazios, perspectivas textuais, retenção e protensão, são mencionados ou aplicados”. As informações obtidas por meio da ferramenta foram, posteriormente, confrontadas com a leitura e a análise integral de cada dissertação, de modo a assegurar a fidelidade dos dados coletados e a consistência das

interpretações desenvolvidas nesta pesquisa.

### 3.4.1 Dissertação “A formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas”, de Robson Rosa Schmidt

A dissertação em questão foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Vincula-se à área de concentração em Linguagens e Letramento e à linha de atuação Estudos Literários, sendo orientada pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck e coorientada pela Profa.Dra. Thiana Nunes Cella. Inserido no campo dos Estudos Literários e próximo à Educação, o trabalho se situa no conjunto de pesquisas que investigam a formação do leitor, as práticas de leitura literária e as possibilidades de mediação do texto literário no contexto escolar.

A dissertação tem como objetivo propor uma intervenção pedagógica voltada à formação do leitor literário a partir de uma perspectiva decolonial, por meio da elaboração de Oficinas Literárias Temáticas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o estudo busca incentivar o interesse pela leitura de romances históricos contemporâneos e promover o desenvolvimento de uma postura crítica nos estudantes, levando-os a reconhecer e problematizar as dimensões ideológicas e estéticas presentes tanto nos discursos históricos quanto nas narrativas ficcionais. Ao privilegiar obras que tematizam o passado regional do Paraná, a pesquisa também se orienta para a valorização de vozes e de experiências historicamente marginalizadas, que tem por intenção contribuir para a formação de um leitor mais consciente de seu contexto social e cultural.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e de caráter interpretativista. Configura-se como uma pesquisa-ação propositiva, uma vez que articula reflexão teórica e elaboração de práticas pedagógicas. A fundamentação teórica apoia-se na perspectiva sociointeracionista de leitura, na Estética da Recepção – especialmente em Iser<sup>28</sup> e Jauss<sup>29</sup> –, além de dialogar com a Literatura Comparada e com estudos de

---

<sup>28</sup> ISER, Wolfgang. **O ato da leitura** – Uma Teoria do Efeito Estético. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

<sup>29</sup> JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2.ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

intertextualidade. Como procedimento didático, a proposta se organiza a partir do modelo de Oficinas Literárias Temáticas<sup>30</sup>, estruturadas em módulos que contemplam etapas como apresentação das obras, recepção e análise, integração de conhecimentos culturais e sistematização das aprendizagens.

Ademais, a pesquisa prevê o uso de instrumentos como cadernetas de registro dos alunos e diário de campo do professor-pesquisador, para acompanhar o processo de formação leitora e refletir sobre os efeitos das práticas propostas no contexto escolar. Esses registros possibilitam identificar como os alunos constroem expectativas ao longo da leitura e articulam suas experiências pessoais com os sentidos produzidos. Paralelamente, utiliza-se o diário de campo do professor-pesquisador, no qual são registradas as observações sobre o comportamento dos alunos durante as atividades, as discussões coletivas, as dificuldades e os avanços no processo de leitura, bem como as reações às propostas desenvolvidas nas oficinas. De acordo com o autor, a articulação entre esses dois instrumentos permite uma análise mais aprofundada do processo de leitura, ao considerar tanto a perspectiva do aluno quanto a mediação do professor, evidenciando o desenvolvimento da participação ativa do leitor na construção de sentidos.

Segundo Schmidt (2023), embora vinculado à Estética da Recepção, Iser (1996) se define como um teórico do efeito estético da materialidade textual, voltando-se à análise dos efeitos que o texto produz no leitor no momento da leitura, compreendida como condição para a existência da obra literária e para a construção de sentidos em um determinado tempo. Nesse aspecto, as considerações sobre a teoria de Iser mostram-se coerentes. Ao abordar a noção de horizonte de expectativas, no entanto, o autor afirma que Bordini (1993) e Aguiar (1993) se fundamentam em Iser (1996) e em Jauss (2002) para sustentar esse conceito, o que acaba por aproximar referenciais teóricos distintos, uma vez que não há, na formulação de Iser, um desenvolvimento sobre o conceito de horizonte de expectativas, que é próprio da perspectiva de Jauss.

Ao observar a dissertação de Schmidt, verifica-se que a mobilização da teoria de Iser ocorre de maneira geral, vinculada sobretudo aos pressupostos da Estética da Recepção. Não há, entretanto, um aprofundamento sistemático de seus conceitos. No que se refere aos conceitos de vazios, perspectivas, retenção e protensão, não se identifica uma exploração direta e articulada conforme a formulação teórica proposta por Iser. A presença da teoria manifesta-

---

<sup>30</sup> ZUCKI, Renata. **Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

se mais como fundamento para a valorização do papel ativo do leitor na construção de sentidos do que como recurso analítico rigorosamente desenvolvido. Dessa forma, embora haja aproximação com a perspectiva de Iser ao reconhecer a leitura como um processo interativo entre texto e leitor, os conceitos específicos não são aplicados.

#### 3.4.2 Dissertação “A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor”, de Simone Spiess Bernardi

A dissertação foi apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no campus de Cascavel, no ano de 2018, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de Mestrado Profissional (ProfLetras). Vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Letramentos, a pesquisa foi orientada pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck e insere-se no contexto de formação continuada de professores, com foco nas práticas de leitura e no ensino de literatura.

A dissertação tem como objetivo principal investigar de que modo a articulação entre literatura e outras linguagens artísticas pode contribuir para a formação do leitor literário, especialmente no contexto escolar. A pesquisa busca evidenciar como o diálogo entre diferentes formas de expressão – como artes visuais e literatura – pode ampliar o repertório do leitor e favorecer uma leitura mais sensível, crítica e interpretativa, aproximando o estudante das múltiplas possibilidades de significação do texto literário.

No que se refere à metodologia, a dissertação adota uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, fundamentada nos pressupostos da Literatura Comparada e da Estética da Recepção. O estudo articula análise teórica e proposição pedagógica, utilizando textos literários e obras de outras artes como material de análise, a fim de demonstrar como essas relações podem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem. A proposta metodológica também se aproxima de práticas voltadas à mediação da leitura, considerando o papel ativo do leitor na construção de sentidos.

No intuito de evidenciar as relações entre a literatura e outras linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem, a autora estrutura sua proposta pedagógica em cinco módulos de oficinas literárias. No primeiro módulo, intitulado “Literatura, Ilustrações e Artesanato”, é trabalhado o conto “Amigas para Sempre”, inserido na obra “Território de

Sonhos” (2006), de Roseana Murray, em diálogo com as ilustrações de Elvira Vigna presentes no livro e com um curta-metragem sobre a confecção de rendas de bilro no litoral catarinense.

No segundo módulo, denominado “Literatura e Artes Plásticas”, a proposta toma como base o conto “Tentação” (1964), de Clarice Lispector, relacionando-o a obras pictóricas de George Clausen, Pierre-Auguste Renoir e Emile Muniere a peças da música clássica, como “Silêncio” (1999), de Beethoven, “Air” (1731) e “Goldberg Variations” (1741), de Bach.

O terceiro módulo, “Literatura, Cinema e Música”, centra-se na obra “O Pequeno Príncipe” (1943) e no livro “Cartas do Pequeno Príncipe” (1943) – com destaque para a “Carta a um refém” e para as cartas dirigidas à mãe –, de Antoine de Saint-Exupéry. Nesse módulo, os textos literários são articulados ao curta-metragem de animação “O Pequeno Príncipe e a Raposa” (2015) e às trilhas sonoras de Beethoven e Bach.

No quarto módulo, intitulado “Literatura e Mídias Sociais”, são mobilizados o poema “Recado aos amigos distantes” (1951), de Cecília Meireles, e o cordel “Os Animais Têm Razão” (2010), de Antonio Francisco. Tais textos são trabalhados em interface com imagens digitais, frases e postagens de redes sociais, como *Facebook* e *Google*, voltadas à temática da amizade, além de ilustrações características da literatura de cordel.

Por fim, o quinto módulo, “Literatura, Charges e Quadrinhos”, tem como texto de referência a novela “Os meninos da rua da praia” (1978), de Sérgio Caparelli, estabelecendo relações com charges de Pico, Junião e Pelicano, voltadas à proteção animal e ao tráfico de animais silvestres, bem como com histórias em quadrinhos, especialmente tirinhas da “Turma do Minduim (Snoopy)”, de Charles Monroe Schulz, e do personagem “Armandinho”, de Alexandre Beck.

Na dissertação de Bernardi, a Estética da Recepção é utilizada como base para fundamentar a proposta de intervenção pedagógica, especialmente no que diz respeito à valorização da participação do leitor no processo de construção de sentidos. Essa apropriação, no entanto, ocorre de maneira articulada entre referenciais teóricos distintos dentro do próprio campo da Estética da Recepção. De modo mais específico, a autora mobiliza, simultaneamente, conceitos associados a Jauss<sup>31</sup>, como o horizonte de expectativas, e pressupostos vinculados a Iser<sup>32</sup>, relacionados ao efeito estético e à interação entre texto e leitor. Nesse movimento, não

---

<sup>31</sup> JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). A literatura e o leitor – Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

<sup>32</sup> Sobre os pressupostos teóricos de Iser: “A interação do texto com o leitor” (1979), “O ato da leitura: uma teoria do efeito estético” (1996, v. 1; 1999, v. 2) e “O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária” (1996).

há uma delimitação rigorosa entre as contribuições de cada teórico, o que resulta em uma certa sobreposição conceitual. Assim, observa-se que Bernardi não distingue claramente que o conceito de horizonte de expectativas é próprio da teoria de Jauss, enquanto Iser se volta para a compreensão do ato da leitura e dos efeitos produzidos pelo texto no leitor. Em vez disso, esses referenciais são utilizados de forma integrada para sustentar a proposta didática, especialmente na defesa de práticas que considerem o repertório do aluno, sua participação ativa e a construção de sentidos na leitura literária.

Na fundamentação teórica da dissertação, observa-se que a autora organiza sua proposta metodológica a partir de um conjunto de referenciais que incluem o modelo comparativo de Mendoza Fillola (1994), a Estética da Recepção – associada a Hans Robert Jauss (1979) – e os pressupostos da intertextualidade. A pesquisadora se vale ainda das orientações de Renata Zucki (2015) para a estruturação das oficinas literárias.

Embora mencione inicialmente a Estética da Recepção em articulação com Jauss e Iser, ao detalhar os fundamentos da proposta, a autora não retoma explicitamente as contribuições de Iser, concentrando-se sobretudo na noção de horizonte de expectativas.

Nesse sentido, o desenvolvimento metodológico apresentado – especialmente na etapa de “apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas” – evidencia uma aproximação mais direta com a perspectiva de Jauss, centrado no repertório do leitor e na relação entre expectativas e recepção das obras. As etapas seguintes, como recepção, análise e integração de conhecimentos culturais, reforçam a valorização da participação do leitor e da construção de sentidos em interação, mas sem explicitar categorias próprias da teoria do efeito estético, como vazios, protensão, retenção ou perspectivas.

Dessa forma, verifica-se que a Estética da Recepção é apropriada na dissertação de maneira predominantemente metodológica e pedagógica, com ênfase em práticas de leitura que consideram o conhecimento prévio e a participação do aluno. Essa apropriação, contudo, não se ancora diretamente nos pressupostos teóricos de Iser, mas se constrói a partir de uma articulação mais ampla, o que resulta na ausência de um aprofundamento conceitual específico da teoria do efeito estético.

No que diz respeito à mobilização dos conceitos de Iser, por exemplo, observa-se que o conceito de vazio é mencionado de forma pontual, associado à ideia de espaços de indeterminação que demandam a participação do leitor. Não há, no entanto, um aprofundamento teórico sistemático desse conceito conforme formulado por Iser. A autora utiliza o conceito de vazios para sustentar que a leitura não se configura como um ato passivo, mas como uma interação dialética entre texto e leitor. Sua função consiste, justamente, em

convocar o leitor a participar ativamente da construção de significado, mobilizando suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios e sua subjetividade no preenchimento dessas lacunas. Sem a presença desses vazios, não haveria abertura para a participação subjetiva do leitor, o que limitaria significativamente a experiência estética.

Já os conceitos de perspectivas, protensão e retenção não são explorados de maneira explícita e não são utilizados para fundamentar as leituras propostas. Assim, embora a dissertação se insira no campo da Estética da Recepção, não se observa a apropriação de alguns conceitos de Iser que fundamentam a teoria do efeito estético.

### 3.4.3 Dissertação “Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Renata Zucki

A dissertação “Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental” (2015), de Renata Zucki, foi apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional (ProFLetras), na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino”, sob orientação do Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgartner. O objetivo da pesquisa consistiu em desenvolver e analisar práticas de letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltadas à formação do leitor literário. Para isso, a autora propôs intervenções didáticas que favoreceram o contato dos alunos com o texto literário, incentivando sua participação no processo de leitura e na construção de sentidos.

Sob a perspectiva teórica a autora compreende que a leitura (ou o ensino da leitura) resulta da articulação de diferentes referenciais do campo do ensino de literatura e do letramento literário. Nesse sentido, a autora mobiliza contribuições de Rildo Cosson<sup>33</sup>, especialmente no que se refere ao letramento literário como prática de formação de leitores; de Magda Soares<sup>34</sup>, ao compreender o letramento como prática social que ultrapassa a

<sup>33</sup> COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2012.

<sup>34</sup> SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: Educação & Sociedade, Dossiê Letramento, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. p. 143-160.

decodificação; e de Mendoza Fillola<sup>35</sup>, com o modelo comparativo e a valorização da intertextualidade. Além disso, apoia-se em Jauss<sup>36</sup>, sobretudo na noção de horizonte de expectativas, que orienta a organização das etapas das Oficinas Literárias Temáticas, fundamentadas também em Zucki (2015). Desse modo, observa-se que a sustentação teórica da proposta se constrói a partir de uma articulação entre letramento literário, horizonte de expectativas e práticas pedagógicas, não estando diretamente ancorada na teoria do efeito estético de Iser.

No que se refere à metodologia, a dissertação adota uma abordagem qualitativa, de caráter interventivo, organizada por meio da proposição de Oficinas Literárias Temáticas. Essas oficinas são estruturadas em quatro módulos temáticos e seguem uma sequência sistemática de quatro etapas principais, fundamentadas nos pressupostos da Estética da Recepção e da Literatura Comparada. Inicialmente, realiza-se a apresentação das obras e a determinação do horizonte de expectativas, momento em que os textos literários são colocados em diálogo com outras linguagens artísticas, como pintura, música e cinema, ao mesmo tempo em que se mobilizam os conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, na etapa de recepção e análise das obras, a mediação docente favorece a conversação e a comparação entre contrastes identificados nos textos e nas demais manifestações artísticas, contemplando aspectos formais, estruturais, emocionais e contextuais. A terceira etapa corresponde à integração de conhecimentos culturais, desenvolvida por meio de atividades lúdicas e interdisciplinares que articulam os conteúdos trabalhados aos saberes culturais dos estudantes. Por fim, as oficinas culminam em um momento em que os alunos interagem com os livros explorados, refletem coletivamente sobre as ações realizadas e as avaliam.

Além dessa organização geral, a proposta contempla estratégias específicas para os momentos anteriores e posteriores à leitura: antes da leitura, busca-se ativar o conhecimento de mundo, despertar a curiosidade e estabelecer objetivos; após a leitura, privilegia-se a reorganização e o confronto de ideias, promovendo a reflexão e a partilha de sentidos. Quanto aos módulos, estes se estruturam a partir de diferentes diálogos entre literatura e outras artes: o primeiro articula conto, música e cinema; o segundo enfatiza a relação entre literatura e artes plásticas; o terceiro aproxima poesia, desenho e ludicidade; e o quarto retoma as artes plásticas na análise da subversão de contos de fadas tradicionais.

---

<sup>35</sup> FILLOLA, Antonio Mendonza. **Literatura Comparada e Intertextualidade**. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

<sup>36</sup> JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

Quanto à mobilização dos conceitos da teoria de Iser, observa-se que sua presença ocorre de forma pontual. A dissertação menciona o conceito de vazio com referência direta a Iser (1979), porém sem desenvolver de modo sistemático suas implicações teóricas ou analíticas. A autora recorre ao conceito de vazios para explicar que todo texto apresenta espaços de indeterminação que possibilitam a interação entre texto e leitor, de modo que o sentido da obra não se encontra previamente dado, mas se constitui no processo de leitura, à medida que o leitor preenche tais lacunas com base em suas experiências de vida e em seus conhecimentos linguísticos. No entanto, essa é a única menção ao conceito na parte inicial do trabalho, não havendo retomada posterior e aprofundamento no decorrer da metodologia. Já os conceitos de perspectivas, protensão e retenção não são explorados na dissertação. Assim, embora a Estética da Recepção seja utilizada como referencial, a apropriação dos conceitos de Iser se dá de forma parcial, sem contemplar o uso específico e aprofundado dos conceitos conforme formulados pelo autor.

#### 3.4.4 Dissertação “Passos iniciais à formação do leitor literário: ‘Oficinas literárias temáticas’ para o 3º ano do Ensino Fundamental”, de Michele De Fátima Sant’Ana

A dissertação em questão foi apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no ano de 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de Mestrado Profissional (ProfLetras), vinculada à linha de ação em Estudos Literários, sob orientação do Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck. Inserida no contexto de formação continuada de professores, a pesquisa volta-se à articulação entre teoria literária e prática pedagógica no ensino de literatura.

No que se refere ao objetivo, a dissertação busca desenvolver práticas de leitura do texto literário voltadas à formação do leitor, especialmente no contexto da educação básica, enfatizando a necessidade de promover uma participação ativa do aluno no processo de construção de sentidos. A proposta centra-se na elaboração de estratégias didáticas que favoreçam o letramento literário, aproximando o estudante do texto por meio de atividades que considerem seu repertório, sua experiência e sua interação com a obra.

Quanto à metodologia, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter interventivo, estruturada a partir da proposição de Oficinas Literárias Temáticas. Essas oficinas

são organizadas em etapas que envolvem a ativação de conhecimentos prévios, a recepção e a análise das obras, a integração de saberes culturais e a reflexão sobre o processo de leitura. Para fundamentar essa organização, a autora recorre principalmente a Zucki<sup>37</sup> (2015), responsável pela sistematização das oficinas, além de dialogar com Fillola<sup>38</sup> (1994), no que se refere à abordagem comparativa e intertextual, e com Jauss<sup>39</sup> (1994), especialmente por meio do conceito de horizonte de expectativas. No campo do letramento literário, mobiliza ainda autores como Cosson<sup>40</sup> e Soares<sup>41</sup>, que sustentam a compreensão da leitura como prática social e formadora.

No que diz respeito à mobilização dos conceitos da teoria de Iser, observa-se que a presença do autor ocorre de maneira indireta. Embora a dissertação mencione a Estética da Recepção como um de seus referenciais, a fundamentação teórica privilegia sobretudo a noção de horizonte de expectativas proposta por Jauss. O conceito de vazio aparece de maneira pontual e é mediado pelos pressupostos de Zilberman<sup>42</sup>. Sant’Ana (2019) não se vale das proposições de Iser para utilizar o elemento teórico. Já os conceitos de perspectivas, retenção e protensão não são explorados e usados nas leituras propostas. Dessa forma, verifica-se que, embora a Estética da Recepção seja mencionada como base teórica, a apropriação da teoria do efeito estético de Iser ocorre de modo parcial e difuso, não contemplando o uso específico de seus conceitos conforme formulados pelo autor.

### 3.4.5 Dissertação “A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades”, Maria de Lourdes Custódio de Faria

A dissertação “A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades”,

---

<sup>37</sup> ZUCKI, Renata. **Letramento Literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

<sup>38</sup> FILLOLA, Antonio Mendonza. **Literatura Comparada e Intertextualidade**. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

<sup>39</sup> JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

<sup>40</sup> COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

<sup>41</sup> SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: Educação & Sociedade, Dossiê Letramento, Campinas, v.23, n. 81, dez. 2002. p. 143-160.

<sup>42</sup> ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

de Maria de Lourdes Custódio de Faria (2016), foi apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, em nível de Mestrado Profissional (ProfLetras), vinculando-se à linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, sob orientação da Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira. O trabalho se insere no campo dos estudos sobre ensino de literatura e formação do leitor, tomando como recorte o contexto de privação de liberdade e propondo uma intervenção pedagógica voltada a alunos encarcerados de um CEEBJA situado em uma penitenciária paranaense.

Por meio da leitura e da escrita de poesia lírica, Faria (2016) busca contribuir, por meio da leitura e da escrita de poesia lírica. Tal propósito se desdobra em objetivos específicos que envolvem: o trabalho com a concepção de literatura, de poesia lírica e de recursos da linguagem, de modo a estimular a leitura e a compreensão do texto poético; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem os alunos a escrever e a se expressar por meio de poemas ligados ao cotidiano; e o incentivo à leitura e à produção escrita de poemas como possibilidade de expressividade no processo de ensino-aprendizagem no ambiente prisional.

Do ponto de vista metodológico, a dissertação se caracteriza como uma pesquisa bibliográfico-qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa-ação. A proposta didática é organizada em módulos e aplicada diretamente com os sujeitos da pesquisa. Em sua fundamentação metodológica, a autora recorre ao Método Recepcional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar<sup>43</sup>, articulado aos pressupostos da Estética da Recepção, sobretudo a partir de Jauss<sup>44</sup> e, de maneira secundária, de Iser<sup>45</sup>.

Ao mobilizar a Estética da Recepção como fundamento teórico, a autora destaca a contribuição de Iser para a compreensão da leitura como um processo dinâmico de produção de sentidos. Com base na Teoria do Efeito, entende-se que a obra literária produz seu efeito estético na relação estabelecida entre texto e leitor. Nessa perspectiva, é na interação entre texto e leitor que algo novo se produz. A autora também ressalta que o leitor e a leitura estão, de certo modo, pressupostos no próprio texto, uma vez que o autor, ao escrevê-lo, antecipa um destinatário possível e organiza escolhas linguísticas, imagéticas e semânticas em função dos efeitos que pretende suscitar. Além disso, ao articular essa base teórica ao campo do ensino de

---

<sup>43</sup> BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1993.

<sup>44</sup> JAUSS, Hans Robert. “O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis”. In: LIMA, Luís Costa (Org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

<sup>45</sup> ISER, W. *A interação do texto com o leitor*. In: *A literatura e o leitor: textos de estética de recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

literatura, a autora menciona o Método Recepcional, elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar como uma proposta voltada ao processo de ensino-aprendizagem da literatura e à formação do leitor.

No referencial teórico, observa-se que a dissertação não desenvolve os conceitos de vazios, perspectivas, protensão e retenção de forma sistemática. A organização analítica do trabalho evidencia maior aproximação com Jauss, especialmente por meio do conceito de horizonte de expectativas, que orienta a estruturação dos módulos e a leitura dos resultados. Nesse sentido, a autora privilegia o método recepcional e os conceitos a ele vinculados, tais como determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas. Faria (2016) enfatiza a historicidade da obra, a centralidade do leitor e a reconstrução do horizonte de expectativas como elementos fundamentais da experiência literária.

No que concerne especificamente aos conceitos de Iser, a noção de vazios aparece de modo indireto, no momento em que a autora, apoiando-se em Amanda Ferreira Campos<sup>46</sup>, menciona os pontos de indeterminação da obra literária a serem preenchidos pelo leitor no ato da leitura. Ainda assim, essa ideia não é aprofundada nem aplicada explicitamente à leitura dos poemas ou à interpretação das produções dos alunos. Os conceitos de perspectivas textuais, protensão e retenção não aparecem no desenvolvimento do trabalho. Desse modo, pode-se perceber que Iser é referido como parte do referencial da Estética da Recepção, mas Jauss ocupa posição significativa na sustentação teórico-metodológica da pesquisa.

Por fim, na fundamentação metodológica da intervenção e na análise dos resultados, a autora permanece ancorada sobretudo em Bordini e Aguiar, com o Método Recepcional, e em Jauss, com a Estética da Recepção e com o conceito de horizonte de expectativas. Iser aparece apenas de forma secundária, sem que seus conceitos sejam explorados em profundidade.

3.4.6 Dissertação “A liberdade lúdica na leitura da literatura *nonsense*: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental”, de Vilson Pruzak dos Santos

---

<sup>46</sup> CAMPOS, Amanda Ferreira. A formação do leitor através do método recepcional. In: **Cadernos de Ensino e Pesquisa da FAPA** - nº 2 - 2º sem, Porto Alegre, 2006. Disponível em: . Acesso em: 23 ago. 2016.

A dissertação “A liberdade lúdica na leitura da literatura *nonsense*: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental”, de Vilson Pruzak dos Santos (2019), foi apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado Profissional (Profletras), na área de concentração em Linguagens e Letramentos, vinculada à linha de atuação Estudos Literários, sob orientação da Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira. O trabalho insere-se no campo das pesquisas sobre ensino de literatura e formação do leitor literário, focalizando a leitura de textos *nonsense* como estratégia de desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da ludicidade no Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 7º ano de uma escola do campo, no município de Cascavel, Paraná, e organiza-se a partir de uma proposta interventiva composta por oficinas literárias voltadas à leitura, discussão e produção de textos *nonsense*.

O objetivo geral da dissertação consiste em desenvolver a capacidade de leitura imaginativa e criativa de um grupo de alunos do 7º ano, por meio da exploração lúdica e da análise de textos *nonsense*, de modo a capacitá-los a distinguir o uso conotativo e denotativo da linguagem e a compreender a literatura como expressão artística que explora as potencialidades da língua e amplia a visão de mundo dos leitores. Para atingir esse objetivo, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica, qualitativa e orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação, sendo operacionalizada por meio de oficinas literárias e de uma atividade diagnóstica inicial.

No âmbito teórico, a dissertação articula diferentes autores conforme os eixos de discussão que desenvolve. Sobre a formação do leitor literário e a leitura subjetiva, o autor mobiliza especialmente Rosiane Xypas<sup>47</sup> e Martins<sup>48</sup>, ao defender a leitura como experiência emocional, inferencial e transformadora do sujeito. Na fundamentação da leitura e da mediação entre leitor e texto, apoia-se em Candido<sup>49</sup>, Jauss<sup>50</sup>, Iser<sup>51</sup> e Zilberman<sup>52</sup>. Entretanto, é possível observar que, no desenvolvimento efetivo da análise, a dissertação se ancora com maior

---

<sup>47</sup> XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda, PE: Nova Esperança, 2018.

<sup>48</sup> MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

<sup>49</sup> CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: \_\_. Vários escritos. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

<sup>50</sup> JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2002. p. 7-84.

<sup>51</sup> ISER, Wolfgang. **A interação do texto com o leitor**. In: ISER, W. A Literatura e o leitor: textos de estética de recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

<sup>52</sup> ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo. Ática. 1989.

evidência em Jauss, sobretudo no conceito de horizonte de expectativas e de sua relação com a historicidade da literatura.

No que se refere especificamente à teoria de Iser, embora o autor seja citado como uma das bases da Estética da Recepção, sua apropriação na dissertação mostra-se limitada. Ao tratar do conceito de vazios, o autor afirma que “Para Iser (1979), o texto contém vazios que são preenchidos pelo leitor, o qual os preencherá de acordo com seu horizonte de expectativas” (Santos, 2019, p. 50). No entanto, ainda que Iser (1996), de fato, sustente que o texto apresenta vazios a serem preenchidos pelo leitor, ele não formula esse conceito a partir da noção de horizonte de expectativas, categoria vinculada sobretudo à teoria de Jauss. Nesse sentido, observa-se que Santos (2019) acaba por sobrepor dois teóricos distintos, aproximando-os sem explicitar suas diferenças conceituais.

Para complementar sua explicação sobre os vazios, o autor recorre ainda a Zucki (2015) ao afirmar que “existem inúmeros gêneros discursivos, entendemos que alguns possuem mais ou menos ‘vazios’ que serão preenchidos pelo leitor” (Santos, 2019, p. 50). Com isso, sugere-se que determinados textos, em razão de sua configuração linguística, composicional e estética, oferecem maior ou menor abertura à atuação do leitor na construção de sentidos. Essa observação é relevante, porque reforça a ideia de que a participação do leitor pode variar conforme o modo de organização do texto. Contudo, embora essa aproximação contribua para ampliar a compreensão do conceito, ela permanece pontual e não chega a se desdobrar em uma análise mais sistemática sobre como essa variação dos vazios se relaciona com a metodologia da pesquisa.

Desse modo, a presença de Iser aparece mais como uma referência geral ao campo recepcional do que como uma base analítica efetivamente explorada. Em contrapartida, a noção de horizonte de expectativas, vinculada a Jauss, aparece de forma mais evidente como conceito de sustentação da proposta e da análise dos resultados. Além disso, não se verifica o desenvolvimento sistemático de outros conceitos da teoria do efeito estético, como perspectivas, retenção e protensão. Essa ausência é significativa, uma vez que tais noções são fundamentais para compreender o modo como, segundo Iser (1999), o sentido se constrói na dinâmica da leitura. Assim, a apropriação de Iser acaba se concentrando em formulações mais gerais sobre a interação entre texto e leitor, sem avançar para a mobilização mais específica dos conceitos desenvolvidos na teoria do efeito estético.

### 3.4.7 Dissertação “De consumidor a leitor: veredas à formação leitora”, de Simone Rodrigues Martino

A dissertação de Simone Rodrigues Martino (2018), intitulada “De consumidor a leitor: veredas à formação leitora”, foi apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Inserida no campo do ensino de literatura e da formação do leitor, a pesquisa propõe uma reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento do letramento literário a partir de obras da literatura de massa, tomando como objeto de estudo o romance “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*” (1997), de J. K. Rowling. O objetivo consiste em investigar de que modo o interesse prévio dos alunos por esse tipo de narrativa pode ser mobilizado como estratégia para conduzi-los a práticas de leitura mais complexas, favorecendo sua formação como leitores literários.

Entre os objetivos específicos, destacam-se a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, a partir da demonstração de que a obra literária comporta múltiplos níveis de significação; a promoção da passagem de uma leitura predominantemente emocional, vinculada ao prazer e ao hábito, para uma leitura de caráter mais crítico e reflexivo; e o estímulo à produção autoral por meio do gênero *fanfic*, possibilitando ao aluno assumir uma posição ativa diante do texto, reinterpretando e recriando a narrativa.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfico-qualitativa e fundamenta-se na pesquisa-ação, uma vez que a autora intervém diretamente no contexto escolar com o intuito de transformar a prática pedagógica. A proposta de intervenção organiza-se em quatro módulos. No primeiro, realiza-se a ambientação ao universo de *Harry Potter*, com exibição de filme e discussão sobre a figura do herói. No segundo, desenvolve-se uma pesquisa histórica sobre bruxaria e sobre a Santa Inquisição, promovendo o confronto entre ficção e realidade. No terceiro módulo, aborda-se o romance enquanto gênero literário, com ênfase no romance de formação e de aventura, bem como na análise dos elementos da narrativa. No último módulo, propõem-se a leitura e a produção de *fanfics*, incentivando a reescrita e a participação ativa dos alunos como coautores.

No que se refere à fundamentação teórica, a dissertação apoia-se na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, utilizando Iser (1979) como um dos referenciais para sustentar a concepção de leitura como processo interativo. Em relação aos conceitos de Iser, observa-se que a noção de vazios é mobilizada para justificar a necessidade de um leitor ativo, sendo

compreendida como os espaços do texto que demandam a participação do indivíduo para a construção de sentidos. Nesse contexto, a autora defende que o leitor deve ser capaz de ultrapassar a superficialidade do texto, preenchendo tais lacunas a partir de sua experiência e de seus conhecimentos. No entanto, este conceito é citado apenas uma vez e sem a fundamentação de nenhuma teoria.

Quanto ao conceito de perspectivas, sua ocorrência na dissertação está mais associada à ampliação das perspectivas de vida e de mundo dos alunos por meio da leitura literária, não correspondendo à noção teórica formulada por Iser. Já os conceitos de retenção e protensão não são mencionados ao longo do trabalho. Desse modo, embora a dissertação se fundamente nos pressupostos da Estética da Recepção, a apropriação da teoria do efeito estético de Iser ocorre de maneira parcial, concentrando-se sobretudo na ideia geral de interação entre texto e leitor.

### 3.5 ANÁLISE COMPARATIVA DAS DISSERTAÇÕES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA APLICAÇÃO DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

Após a análise individual das dissertações selecionadas, torna-se pertinente estabelecer uma leitura comparativa das pesquisas, a fim de identificar aproximações e distanciamentos entre elas. Nesse movimento, interessa observar não apenas aspectos institucionais, como as universidades em que os trabalhos foram desenvolvidos e seus respectivos orientadores, mas também os modos pelos quais os conceitos da teoria do efeito estético, especialmente vazios, perspectivas, protensão e retenção, são apropriados e desenvolvidos em cada investigação. Tal comparação permite evidenciar recorrências, limites e especificidades na recepção de Iser no contexto das produções acadêmicas paranaenses, bem como compreender em que medida essas pesquisas se aproximam de uma apropriação mais sistemática da teoria ou permanecem em referências mais gerais ao campo da Estética da Recepção.

No que se refere à vinculação institucional e à orientação acadêmica, as dissertações analisadas apresentam um quadro de concentração em uma mesma universidade e em um mesmo programa de pós-graduação. Todas as pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado Profissional (ProfLetras), o que evidencia a relevância dessa instituição

no contexto específico do *corpus* selecionado para esta investigação. Embora esse recorte concentre-se exclusivamente em dissertações produzidas na Unioeste, em razão dos critérios metodológicos adotados e da delimitação às produções do ProFLetras que dialogam com a teoria de Iser, isso não pressupõe desconsiderar a contribuição de outras universidades paranaenses e de seus pesquisadores para os estudos sobre leitura, literatura e Estética da Recepção. Ao contrário, conforme demonstrado no levantamento realizado, instituições como a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) também apresentam produções relevantes nesse campo. No caso da presente análise, contudo, a concentração das dissertações na Unioeste decorre da configuração do recorte final estabelecido, o qual permitiu focalizar um conjunto de pesquisas que convergem para um mesmo horizonte formativo. Embora se observem pequenas variações na denominação das linhas de pesquisa ou áreas de concentração – como Estudos Literários, Linguagens e Letramentos, Teorias da Linguagem, Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes –, os trabalhos analisados compartilham esse mesmo eixo de formação e investigação.

No que diz respeito à orientação, nota-se uma concentração significativa em torno de determinados docentes. O Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck orienta cinco das sete dissertações analisadas, a saber, as de Robson Rosa Schmidt (2023), Simone Spiess Bernardi (2018), Renata Zucki (2015), Simone Rodrigues Martino (2018) e Michele De Fátima Sant’Ana (2019), o que sugere sua atuação expressiva na consolidação de pesquisas voltadas à formação do leitor literário e ao uso de oficinas literárias como proposta metodológica. Por sua vez, a Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira orienta as dissertações de Maria de Lourdes Custódio de Faria (2016) e Vilson Pruzak dos Santos (2019), também inseridas nesse campo temático. Em alguns casos, observa-se ainda a presença de coorientação, como nas pesquisas de Schmidt, coorientada pela Profa. Dra. Thiana Nunes Cella, e de Zucki, coorientada pela Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner. Esse conjunto de dados permite afirmar que a produção analisada se organiza em torno de um núcleo institucional, tanto do ponto de vista programático quanto da orientação, o que favorece recorrências temáticas, metodológicas e teóricas entre as dissertações.

No que se refere às semelhanças temáticas e metodológicas, as dissertações analisadas apresentam convergências bastante expressivas. Em primeiro lugar, todas se inscrevem no campo do ensino de literatura e compartilham o interesse pela formação do leitor literário no contexto escolar, ainda que se voltem a diferentes etapas da educação básica e a distintos

gêneros ou objetos de leitura. De modo geral, as pesquisas tomam a leitura literária como prática formativa, enfatizando a participação ativa do aluno na construção de sentidos, a mediação docente e a necessidade de aproximar o texto literário das experiências e do repertório dos estudantes. Além disso, observa-se que as propostas investigativas se organizam, em sua maioria, a partir de uma abordagem qualitativa, frequentemente associada à pesquisa-ação ou a práticas de caráter interventivo, nas quais a reflexão teórica se articula à elaboração e aplicação de propostas pedagógicas.

Outro traço recorrente é a adoção de oficinas literárias como estratégia metodológica, estruturadas em módulos ou etapas que contemplam momentos de mobilização de conhecimentos prévios, leitura, recepção, análise, integração de saberes e reflexão sobre o processo leitor. Também se verifica a aproximação entre literatura e outras linguagens ou áreas do conhecimento, como artes visuais, música, cinema, intertextualidade e práticas lúdicas, o que evidencia uma compreensão ampliada do ensino de literatura. Nesse conjunto, embora cada pesquisa apresente recortes específicos, predomina uma orientação comum voltada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o envolvimento do aluno com a obra literária e a constituição de uma leitura mais crítica, sensível e participativa.

No que diz respeito às diferenças na apropriação teórica, as dissertações analisadas, embora se aproximem por partilharem o campo do ensino de literatura e por recorrerem, em maior ou menor medida, à Estética da Recepção, revelam modos distintos de mobilização desse referencial. O quadro a seguir apresenta a comparação da aplicação dos conceitos de Iser:

Quadro 23 – Comparativo da Teoria de Iser nas dissertações analisadas (ProfLetras)

| Dissertação<br>(Autor/Ano) | Vazios                                                                                           | Perspectivas                                 | Protensão e<br>Retenção                            | Nível de aplicação                                               |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <b>Schmidt<br/>(2023)</b>  | Não cita o conceito.                                                                             | Não menciona o conceito.                     | Não utiliza os conceitos na análise.               | Uso genérico da teoria para valorizar o papel do leitor.         |
| <b>Bernardi<br/>(2018)</b> | Cita pontualmente de acordo com Iser (1979).                                                     | Não explora o conceito.                      | Ausentes na fundamentação e análise.               | Não há a apropriação da teoria de Iser.                          |
| <b>Santos<br/>(2019)</b>   | Cita o conceito de modo indireto ao texto de Iser (1979), a explicação apoia-se em Zucki (2015). | Não desenvolve sistematicamente o conceito.  | Ausentes no desenvolvimento do trabalho.           | Foco maior no "Horizonte de Expectativas" de Jauss.              |
| <b>Zucki<br/>(2015)</b>    | Cita de acordo com Iser (1979) para explicar a interação texto-leitor, mas de                    | Não explorado analiticamente na dissertação. | Não constam no desenvolvimento teórico ou prático. | Uso parcial para justificar a construção de sentidos no decorrer |

|                        |                                                                                 |                                |                                          |                                                                           |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
|                        | forma pontual.                                                                  |                                |                                          | da leitura do texto literário.                                            |
| <b>Sant'Ana (2019)</b> | Cita a ideia de vazio de forma indireta, mediada por Regina Zilberman (1989).   | Não explorado na dissertação.  | Ausentes no desenvolvimento da pesquisa. | A fundamentação privilegia a teoria de Jauss e o letramento literário.    |
| <b>Faria (2016)</b>    | Menciona o conceito de acordo com Colomer (2007) e Jauss (1994).                | Não discorre sobre o conceito. | Não aparecem no trabalho.                | Iser é referencial secundário; Jauss e o Método Recepcional são centrais. |
| <b>Martino (2018)</b>  | Menção pontual ao conceito sem o fundamentar de acordo com Iser ou outro autor. | Não utiliza o conceito.        | Ausentes na dissertação                  | Mobilização superficial dos conceitos específicos de Iser.                |

Fonte: Produzido pela autora.

Em algumas pesquisas, a teoria aparece de forma mais ampla e articulada a outros referenciais do letramento literário, da intertextualidade, da Literatura Comparada e da mediação de leitura, sem que haja um investimento mais sistemático na especificidade conceitual de Iser. Em outras palavras?, observa-se a presença mais visível de categorias vinculadas a Jauss, sobretudo a noção de horizonte de expectativas, que frequentemente assume papel central na organização metodológica das propostas e na interpretação dos resultados. Nesse cenário, a apropriação da Estética da Recepção tende, muitas vezes, a privilegiar sua dimensão pedagógica e metodológica, especialmente por meio do Método Recepcional e das oficinas literárias, em detrimento de um aprofundamento rigoroso das distinções teóricas entre os autores do campo.

Assim, em trabalhos como os de Martino (2018), Bernardi (2018), Sant'Ana (2019), Faria (2016) e Santos (2019), nota-se que Iser é citado como parte do referencial recepcional, porém sua presença permanece secundária ou difusa, ao passo que Jauss aparece de modo mais significativo nos trabalhos. Já em Zucki (2015), embora o conceito de vazio seja mencionado com referência direta a Iser, sua mobilização permanece pontual e não se desdobra em um uso sistemático dos conceitos da teoria do efeito estético. Em Schmidt (2023), por sua vez, a aproximação com Iser também se dá de maneira mais geral, vinculada à valorização do papel ativo do leitor, sem aplicação específica de seus conceitos. Desse modo, as diferenças entre as dissertações não dizem respeito à presença ou ausência absoluta da Estética da Recepção, mas ao grau de aprofundamento, à ênfase dada a determinados autores e ao modo como esses referenciais são desenvolvidos em base analítica ou apenas em fundamentação mais geral para

práticas de leitura literária.

Por fim, no que se refere especificamente à mobilização dos conceitos de vazios, perspectivas, retenção e protensão, observa-se que sua presença nas dissertações analisadas é desigual e, de modo geral, pouco sistemática. Entre essas categorias, o conceito de vazio é o que aparece com maior recorrência. Contudo, nas sete dissertações analisadas, seis apenas o mencionam de forma pontual e uma sequer o cita, sendo geralmente associado à ideia de espaços de indeterminação que demandam a participação do leitor na construção de sentidos.

Em Bernardi (2018), Zucki (2015), Sant’Ana (2019), Martino (2018), Faria (2016) e Santos (2019), o vazio é referido como conceito que evidencia o caráter interativo da leitura, mas não é desenvolvido em profundidade conforme a formulação teórica de Iser. Em alguns casos, sua explicação é mediada por outros autores, como Renata Zucki ou Zilberman, e não diretamente pela teoria do efeito estético, o que contribui para uma apropriação parcial do conceito. Já em Schmidt (2023), os conceitos não são explorados de modo direto. Iser, nesse trabalho, figura apenas como referência à importância do leitor diante do texto literário.

Em contrapartida, os conceitos perspectivas, protensão e retenção, fundamentais para compreender a dinâmica temporal e estrutural da leitura em Iser, mostram-se ausentes no *corpus* analisado. Nenhuma das dissertações desenvolve essas noções nem as utiliza de modo analítico para interpretar o processo de leitura ou os efeitos produzidos pelas obras nos leitores. O quadro 23 permite afirmar que a recepção de Iser nas pesquisas examinadas se concentra sobretudo em formulações mais gerais sobre a interação entre texto e leitor, sem aplicar de forma mais consistente os conceitos que fundamentam a teoria do efeito estético. Tal panorama demonstra, por um lado, a presença de Iser nas produções acadêmicas investigadas e, por outro, os limites de sua apropriação. Dessa forma, ainda que o nome de Iser figure no referencial teórico das dissertações, sua contribuição é frequentemente reduzida ao conceito de vazio – e mesmo este é desenvolvido sem maior aprofundamento –, enquanto perspectivas, protensão e retenção permanecem ausentes.

O ponto de partida deste estudo decorre da constatação de que, embora as dissertações analisadas revelem empenho, seriedade acadêmica e compromisso com o ensino da leitura literária, verifica-se que a mobilização dos referenciais teóricos ocorre, em alguns casos, de forma não plenamente coerente e consistente. Não se trata, portanto, de invalidar tais pesquisas e de desconsiderar a relevância de suas contribuições para a formação do leitor e para o campo do ensino de literatura, mas de assinalar uma fragilidade recorrente quando se pretende fundamentar a análise na Estética da Recepção e, mais especificamente, na teoria de Iser, sem desenvolver com o devido rigor seus conceitos ou sem delimitar com precisão as diferenças

entre aportes teóricos distintos. Em vários casos, observa-se a sobreposição de conceitos que pertencem a formulações de outros teóricos, como se fossem equivalentes, o que pode comprometer a consistência da argumentação.

Nesse sentido, a questão não reside na ausência de robustez das propostas pedagógicas em si, mas na necessidade de maior rigor teórico na apropriação dos conceitos mobilizados, a fim de evitar a circulação de formulações imprecisas tomadas como verdades consolidadas. Tal cenário reforça a importância de uma articulação mais cuidadosa entre teoria e prática, para que o desenvolvimento das pesquisas e das propostas de ensino se sustente em bases conceituais mais consistentes, preservando tanto a complexidade do campo teórico quanto a qualidade das mediações pedagógicas dele decorrentes.

Com base nessas discussões, abre-se espaço para a análise da obra *Tempo de voo* (2020), buscando identificar como tais pressupostos se manifestam no texto literário. Nesse sentido, o próximo tópico tem como objetivo examinar de que maneira os conceitos propostos por Iser – como vazios, perspectivas, protensão e retenção – se articulam na narrativa.

#### **4. O LEITOR E O TEXTO: ANÁLISE DE *TEMPO DE VOO***

A experiência da leitura, especialmente em sua dimensão estética, fundamenta-se na interação dinâmica entre texto e leitor. Desse modo, a leitura não se reduz à assimilação de uma mensagem pronta, mas envolve o engajamento de faculdades como imaginação, interpretação e reflexão. Segundo Iser (1996), é justamente essa participação que torna a leitura uma experiência significativa, uma vez que o efeito estético depende da capacidade do texto de mobilizar o leitor e de instaurar um espaço de interação.

Nesse contexto, *Tempo de voo* (2020), de Bartolomeu Campos de Queirós, sintetiza de modo exemplar os traços estéticos e temáticos que caracterizam a escrita do autor. A escolha da obra como objeto de análise revela-se pertinente, pois o texto em questão materializa, em sua construção, os pressupostos teóricos discutidos nesta dissertação, especialmente no que se refere à experiência estética como resultado do encontro entre leitor e texto. Suas características – que articulam prosa poética, metáfora, fantasia e memória – favorecem a aplicação dos conceitos de vazios, protensão, retenção e perspectivas. Em termos mais diretos, a obra evidencia como o leitor participa ativamente do processo de leitura, sendo levado a interpretar,

a inferir e a preencher os elementos que o texto mantém em aberto, o que amplia as possibilidades de significação e enriquece a análise proposta.

Diante disso, para compreender de forma mais aprofundada a constituição estética da obra, torna-se necessário, inicialmente, abordar o autor e sua produção no contexto literário. Assim, o tópico a seguir apresenta Bartolomeu Campos de Queirós, destacando aspectos de sua trajetória e de sua poética que contribuem para a compreensão de *Tempo de voo*.

#### 4.1 O ARTESÃO DA PALAVRA ESCRITA: BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Bartolomeu Campos de Queirós nasceu no dia 25 de agosto de 1944, na cidade de Pará de Minas. Era filho de Geraldo Queirós e de Maria Campos de Queirós. Seu falecimento ocorreu no dia 16 de janeiro de 2012 na capital mineira Belo Horizonte. Foi um escritor de formação nas áreas de educação e artes, amplamente reconhecido pela crítica. Recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais ao longo de sua trajetória literária. Queirós não elaborou apenas obras para adultos. Sua produção infantil é vasta e abarca mais de quarenta títulos. – tornou-o referência da literatura infantil e infantojuvenil brasileira. Sua escrita híbrida que mistura prosa e elementos poéticos atravessa a divisão entre literatura “infantil” e “adulta”, produzindo imagens sensíveis e lacunas significativas que estimulam o leitor a completar sentidos. Essa qualidade estética, aliada à sua atuação em projetos de promoção da leitura e formação de mediadores, confere à obra dimensão tanto estética quanto pedagógica. Obras como *Tempo de voo* (2020), *O Peixe e o Pássaro* (2014), *Para Criar Passarinho* (2012), *Onde Tem Bruxa Tem Fada* (1979) e *Vermelho Amargo* (2011) são constantemente reeditadas, estudadas e utilizadas em contextos escolares, o que sustenta sua posição no cânone infantojuvenil.

Bartolomeu Campos de Queirós recebeu ao longo da carreira diversos prêmios e condecorações que atestam sua importância na literatura infantil e infantojuvenil. Foi vencedor do IV Prêmio Ibero-americano SM de Literatura Infantil e Juvenil (2008), distinção que ampliou a circulação de sua obra na Ibero-América. Em 2008, conquistou o Prêmio Jabuti – 1º lugar na categoria Infantil – por *Sei por ouvir dizer* (2007). Em 2012, já postumamente, venceu o Prêmio São Paulo de Literatura na categoria Melhor Livro do Ano por “*Vermelho Amargo*”. Além disso, há registros biográficos e catálogos que apontam outras premiações nacionais (por

exemplo, menções ao Prêmio Literário da Fundação Biblioteca Nacional) e indicações que consolidam sua trajetória como referência na área.

Sua escrita é frequentemente descrita como singular, sendo ele, conforme observa Márcia Cabral da Silva (2012, p. 22), um verdadeiro “artesão da palavra escrita”. A essência de sua produção literária reside na exploração da memória e da autobiografia, revelando traços de experiências vividas, especialmente no convívio familiar. No entanto, Queirós desafia a noção de realidade factual ao afirmar que toda memória é, em alguma medida, ficcional, fazendo da escrita o elemento desencadeador do desejo de narrar. Para o autor, escrever era uma necessidade resultante de uma falta antiga: não ter vivido a infância no tempo certo. Assim, utilizava a literatura como uma maneira de reelaborar dores marcadas pela perda precoce da mãe e pela ausência do pai, transfigurando-as em arte.

Estruturalmente, sua produção está ancorada na prosa poética, e sua hipótese de criação consistia em construir um “espaço de reflexão lacunar” (Paiva, 2018, p. 12), por meio do uso intencional da repetição. Nesse processo, a metáfora assume papel fundamental, sendo compreendida por Queirós não apenas como uma figura de linguagem, mas como um recurso capaz de ampliar as possibilidades de leitura: “A metáfora é apta também para democratizar o texto, torná-lo possível a um número maior de leitores. Por assim ser, uso com desmedo suas qualidades. Elas são capazes de abrandar, diante do leitor, o peso de apenas eu conhecer pedaços das coisas” (Queirós, 2012a, p. 74). O autor evidencia sua intenção de construir uma escrita aberta, acessível e sensível, capaz de acolher diferentes interpretações e experiências de leitura.

A relevância do autor Bartolomeu Campos de Queirós para esta pesquisa fundamenta-se no compromisso que marca sua produção literária voltada ao público infantojuvenil, pautada por um olhar poético sobre a infância e pela valorização da linguagem como espaço de sensibilidade, reflexão e construção simbólica do mundo. Essa perspectiva pode ser observada na coletânea *Sobre ler, escrever e outros diálogos* (2019), organizada por Júlio Abreu, que reúne diversos escritos do autor – proferidos em aberturas de eventos ou publicados em diferentes momentos de sua trajetória profissional, entre os anos de 1983 e 2010.

Queirós critica a escolarização da literatura e a postura da escola servil, submissa a ideologias ao transformar a leitura do texto literário em mero apoio ao livro didático, reduzindo-a a um instrumento pedagógico. Para o escritor, a leitura é uma experiência subjetiva, centrada no leitor, pois cada um lê no texto a sua experiência. Nesse encontro, forma-se um diálogo subjetivo entre escritor e leitor, de onde nasce um “terceiro livro que ficará por escrever”, tornando o leitor “mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se” (Queirós, 2019, p. 92). Em seus textos, Queirós se aproxima das inquietações do universo escolar ao tratar da fantasia, da

afetividade e da liberdade como fundamentos tanto da infância quanto da criação literária, defendendo que o sujeito alcança onde sua imaginação toca. Nessa coletânea, Queirós reafirma sua concepção de literatura como um espaço de liberdade e de formação sensível, propondo que o professor atue como mediador das subjetividades e compreenda a leitura do texto literário não como instrumento didático, mas como um direito e um caminho para a reflexão, a criticidade e a transformação humana. Segundo o próprio autor:

Na literatura tudo pode ganhar forma por meio da palavra. E a fantasia, material essencial da literatura, ganha corpo. É que todo real que nos envolve passou antes pela fantasia de alguém. Fantasiar é movimentar o mundo, é acrescentar, é desenvolver o universo. A literatura tem como função impulsionar o leitor a realizar seu imaginário. Por desconhecer preconceitos, guiado pela beleza, o leitor literário se faz também um investidor. A escola deixará de ser apenas um espaço consumidor quando fizer da fantasia uma meta de trabalho (Queirós, 2019, p. 102).

A narrativa do autor propõe uma experiência literária marcada por subjetividade e ambiguidades, elementos que demandam uma participação ativa do leitor na construção do sentido. Assim, o texto estimula a reflexão e a produção de significados, tornando-se especialmente adequado ao trabalho fundamentado de acordo com a teoria do efeito estético e diante de uma proposta de análise do texto literário. Como argumenta Queirós:

Por não estabelecer dicotomias entre a realidade e a fantasia, a literatura configura-se como condição significativa para que os processos de educação ganhem em qualidade. Ao ignorar preconceitos, o literário estabelece um encontro com o sujeito em sua inteireza, permitindo ao leitor tomar da sua palavra e dizer-se. Ao conversar com o subjetivo e o singular de cada um - tanto com o vencido como o ainda por vencer - é que nos inauguramos como humanos. A literatura é uma das possibilidades que encontramos para confirmar a vida como possível e razoável, pelo que existe nela de conhecido e ainda por conhecer (Queirós, 2019, p. 90).

A literatura desafia o leitor a habitar o texto com sua subjetividade, a imaginar outros modos de ser e de estar no mundo. A escrita de Queirós demonstra uma profundidade sobre a própria essência da leitura e sua função humanizadora. Em suas obras, a literatura se torna espaço de sensibilidade e ampliação da consciência. Sua maneira poética e filosófica de pensar o ato de ler vai além da dimensão escolar ou técnica. A leitura, para Queirós, é uma experiência estética e existencial que transforma o sujeito, pois o conduz à escuta de si e do mundo. Ao conceber a palavra como meio de encontro entre o pensamento e a emoção, o autor reafirma a literatura como direito e necessidade humana, capaz de despertar o leitor para a imaginação e a liberdade.

Para propiciar uma fundamentação diante da relevância acadêmica de Queirós nas pesquisas na área de literatura, realizou-se uma pesquisa nos bancos de dados com o objetivo

de analisar em um primeiro momento as produções com o descritor “Bartolomeu Campos Queirós” e, em um segundo momento, os descritores “Bartolomeu Campos Queirós” e “Estética da Recepção”, as buscas ocorreram no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o recorte de 2000 a 2023.

De acordo com a pesquisa realizada a partir do descritor “Bartolomeu Campos de Queirós”, foram encontradas 29 produções acadêmicas classificadas como artigos no Portal de Periódicos da CAPES. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificaram-se 42 trabalhos, sendo 36 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado profissional. Esse quantitativo expressivo evidencia o crescente interesse pelo autor no campo acadêmico e confirma sua relevância e influência no âmbito dos estudos literários, especialmente no que diz respeito à literatura infantil e juvenil brasileira.

Ao analisar o panorama das produções acadêmicas dedicadas à obra de Queirós, observa-se que, embora existam estudos consistentes sobre diferentes aspectos de sua escrita, não há registros de pesquisas acadêmicas que abordem especificamente a obra *Tempo de voo* (ano) articulada à Estética da Recepção. Essa ausência revela uma lacuna crítica no campo dos estudos literários sobre Bartolomeu Campos de Queirós, especialmente considerando o potencial estético e filosófico dessa narrativa, que, assim como as demais, explora o tempo, a memória e a linguagem poética em uma perspectiva existencial. A análise de *Tempo de voo* (2020), portanto, apresenta-se como uma oportunidade de ampliar o debate sobre a recepção estética e o efeito do texto literário, contribuindo para o fortalecimento das investigações sobre a obra e o pensamento literário de Queirós.

Diante desse percurso de contextualização do autor e da relevância de sua produção literária, torna-se pertinente apresentar, de modo mais específico, a obra *Tempo de voo* (2020), a fim de situar o leitor quanto às suas características estruturais, temáticas e estéticas. Assim, o tópico seguinte dedica-se à exposição dos principais elementos que compõem a narrativa como forma de subsidiar a análise que será desenvolvida posteriormente.

#### 4.2 ENTRE TEMPO E MEMÓRIA: UM OLHAR SOBRE A OBRA *TEMPO DE VOO*

A obra *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, publicada originalmente em 2010, insere-se no conjunto de produções mais maduras do autor, que são marcadas pela densidade poética e pela reflexão existencial. Desde sua primeira edição, o livro tem sido reeditado por diferentes selos editoriais, especialmente pela Editora Global, responsável por manter em circulação grande parte da obra do escritor no Brasil. Ao longo dos anos, passou por reimpressões que preservam sua materialidade gráfica e seu projeto editorial, sem alterações significativas no conteúdo textual. Sua circulação contínua em contextos escolares, acadêmicos e literários evidencia, assim, a permanência e a relevância da obra no cenário da literatura infantojuvenil brasileira.

Nesse contexto, em *Tempo de voo* (2010), a narrativa é construída a partir do diálogo sensível entre um homem (o avô) e um menino (o neto), configurando-se como um espaço de reflexão sobre a fugacidade da vida, os mistérios do tempo e a natureza dos sonhos. A obra não segue uma linearidade convencional, mas é organizada em fragmentos e fluxos de pensamento que espelham as inquietações existenciais dos personagens.

O enredo desenvolve-se por meio das perguntas do menino, que suscitam respostas reflexivas no avô. Nesse movimento dialógico, o tempo é personificado como uma entidade viva e mutável que “troca a roupa do mundo”, “mastiga reinos”, “penteia o universo” e possui mãos capazes de fazer carinhos ou marcar o rosto com rugas “trincadinhas”. Ao longo desse diálogo, aparecem também narrativas secundárias, como a do “homem de negócios”, uma espécie de “assombração” materialista que tenta comprar o mundo inteiro, mas fracassa ao não conseguir possuir o tempo, pois este não tem dono nem preço. Outro elemento significativo é a história do “homem com rosto de anjo”, que, em noites de lua cheia, visita os sonhos dos habitantes de uma cidade, transformando-os em governadores, bispos ou engenheiros. O ponto culminante, contudo, reside na figura de um menino que não desejava nada além do que já possuía – um cão, uma bola azul e o afeto familiar –, revelando que, para ele, “viver é um sonho”.

Considerando essas características, além do livro ser classificado comercialmente como literatura infantil ou infantojuvenil, sua estrutura – marcada pela prosa poética, pelo uso recorrente de metáforas e por reflexões sobre tempo, memória, fantasia e realidade – permite compreendê-lo também como uma obra híbrida. Em termos estéticos, o gênero que melhor o descreve é o da prosa poética narrativa, pertencente ao campo da literatura infantojuvenil, mas que dialoga igualmente com leitores adultos. Como observa o crítico literário Fábio Lucas:

O que há de invulgar no texto de Bartolomeu Campos de Queirós é uma leveza, uma transparência que não se traduz em superficialidade. Antes, constitui abertura para regiões profundas da comunicação poética. Por isso, sua expressão consegue ser, ao mesmo tempo, simples e densa (Lucas, 2012, p. 4).

Nessa perspectiva, como aponta o crítico, Queirós demonstra a capacidade de tornar acessíveis questões existenciais, estéticas e filosóficas por meio de uma linguagem sutil e sensível. Assim, *Tempo de voo* (2010) integra um conjunto de obras em que a linguagem assume uma função eminentemente estética. Diante dela, muitas vezes, não há palavras que deem conta plenamente da complexidade de uma experiência, emoção ou pensamento. Como argumenta Manguel (2017, p. 9), “para incrementar as possibilidades de entendimento mútuo e criar um espaço mais amplo de sentido, **a linguagem recorre a metáforas** que são, em última instância, uma confissão do insucesso da linguagem em comunicar diretamente” (2017, p. 9, grifos próprios). Desse modo, a metáfora opera como recurso expressivo que aproxima o leitor de um sentido possível, sugerindo relações, imagens e comparações, ao mesmo tempo em que reconhece a existência do não dito.

É nesse ponto que se evidencia a densidade poética da obra, entendida como a capacidade expressiva da linguagem de ampliar o campo de sentidos possíveis por meio de imagens, metáforas e comparações. Conforme destacam René Wellek e Austin Warren:

A linguagem poética organiza, comprime os recursos da linguagem cotidiana e, às vezes, até comete violência contra ela, em uma tentativa de forçar a nossa consciência e atenção. Muitos desses recursos um escritor encontrará formados, ou pré-formados, pelas atividades silenciosas e anônimas de muitas gerações (Warren; Wellek, 2003, p. 17).

Assim, essa característica faz com que cada enunciado da obra carregue múltiplas camadas de significado, permitindo que leitores de diferentes idades e repertórios mobilizem suas experiências e imaginação na construção de interpretações próprias. Tal densidade manifesta-se, por exemplo, na representação do tempo como entidade viva e mutável, que “tem mãos que fazem carinhos”, “penteia o universo”, “troca a roupa do mundo” e até “foge para não ser amado”. Essas construções não definem o tempo de modo conceitual, mas suscitam sensações, memórias e emoções, exigindo do leitor o preenchimento das lacunas e a atribuição de sentidos.

Por fim, é nesse horizonte que *Tempo de voo* (2010) se mostra relevante para os objetivos desta dissertação, pois oferece um campo propício à análise literária orientada pela teoria do efeito estético. A obra, ao mobilizar vazios, metáforas e múltiplas possibilidades de

interpretação, permite compreender, na prática, a aplicabilidade dos conceitos propostos por Iser.

#### 4.3 ANÁLISE LITERÁRIA DE *TEMPO DE VOO*

Os fundamentos supracitados sobre autor e obra colaboram para o desenvolvimento da análise proposta neste tópico, com foco nos conceitos de vazios, protensão, retenção e perspectivas, os quais permitirão compreender de que modo o texto literário mobiliza o leitor a participar da produção de sentido. Iser (1999, v. 2, p. 9) discorre que “Não há dúvida de que o texto inicia sua própria transferência, mas estasó será bem-sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições da consciência a capacidade de apreensão e de processamento”. caso ocorra é preciso que o leitor esteja apto a compreender as inúmeras significações do texto literário. Com isso, abrir-se-á a capacidade de cada sujeito-leitor conseguir preencher os espaços vazios contidos no texto literário.

A partir das perspectivas, o indivíduo constrói no decorrer da leitura um conjunto de expectativas, que guia o sentido da narrativa, pois à medida que o leitor interage com o texto, suas expectativas são confirmadas, desafiadas ou modificadas. Em *Tempo de voo* (2010), por exemplo, no último trecho do livro o avô narra que:

Voltei para o antes. Carregava comigo minha antiga infância. E o menino que morava em mim não mais travou sua língua. Continuou a me interrogar sobre coisas impossíveis de responder. Meu coração, pesado de perguntas, se agitava, festivo, ao supor que o tempo é um saboroso presente (Queirós, 2020, p. 47).

Essa reflexão demonstra o quanto as experiências acumuladas – memórias, dúvidas e redescobertas – continuam a influenciar a percepção do tempo e da identidade. O fato de o avô interpretar o tempo como “um saboroso presente” (Queirós, 2020, p. 47) acentua a ideia de que o processo de viver e relembrar é permeado por uma mistura de nostalgia. A partir da perspectiva, observa-se que o narrador – o avô – apresenta uma visão de seu próprio passado. Por um lado, o autor expõe que a memória e a experiência pessoal são elementos essenciais para compreender a complexidade do tempo; por outro, provoca no leitor uma reflexão sobre a passagem do tempo. Nesse sentido, a própria organização da narrativa permite perceber a presença de duas perspectivas complementares: a do avô, marcada por uma sabedoria poética

construída pela experiência, e a do neto, caracterizada por uma postura questionadora e pela curiosidade própria da infância. Essa relação estabelece um jogo de vozes que sustenta o desenvolvimento do texto.

Dessa forma, a interação entre as perspectivas convida o leitor a engajar-se em um diálogo com o texto. O avô observa que:

Depois de brincar com a renda das aranhas tecida nas roseiras, de perseguir o destino das abelhas visitando o miolo das flores, de jogar pedra no lago para quebrar o espelho das águas, o menino voltou. Aquietou-se ao meu lado. Amarrou seus dedos aos meus e continuou a me interrogar (Queirós, 2020, p. 22).

O trecho ilustra como a narrativa convida o leitor a uma experiência sensorial e emocional, na qual o simbolismo das ações do menino – brincar, perseguir, jogar pedra – estimula a imaginação. Na linguagem figurada, surgem imagens que não são apresentadas de forma literal. Ao referir-se à “renda das aranhas tecida nas roseiras”, o texto constrói uma imagem que associa delicadeza, fragilidade e beleza natural – atributos que não estão explicitados, mas emergem da forma como a cena é apresentada. Da mesma forma, o “destino das abelhas visitando o miolo das flores” sugere movimento e simbologia que remetem à efemeridade e à descoberta. Já a expressão “espelho das águas” leva o leitor a interpretar o lago como superfície reflexiva, como metáfora de interioridade. Esses elementos poéticos não descrevem a realidade de forma direta, mas abrem possibilidades diferentes diante da leitura. Assim, o ponto de vista que se tem do personagem do avô, que observa o menino interagindo com a natureza, guia a perspectiva do leitor e o convida a reconstruir o significado dessas imagens com base em suas próprias experiências e repertórios. O texto, portanto, oferece acessibilidade pelo desencadeamento da imaginação do leitor, que precisa completar os sentidos sugeridos pelo texto.

Cada imagem<sup>53</sup> empregada na passagem procede como um estímulo para que o leitor projete suas próprias interpretações e memórias sobre os elementos da natureza. Neste contexto, cada perspectiva adotada – seja pela intenção deliberada do autor em destacar certos aspectos

---

<sup>53</sup> A noção de imagem, neste contexto, se refere a uma representação mental ou um constructo que o leitor produz através da sua imaginação. O texto oferece indicações estruturadas para a imaginação do leitor ou dados que funcionam como pistas e estímulos para essa formação (Iser, 1996). A imagem é um dos elementos básicos das sínteses passivas durante a leitura. As conexões entre as pistas textuais só se completam nas imagens representadas pelo leitor. Este processo dinâmico de construção da imagem mental, que se move através das diversas perspectivas oferecidas pelo texto, culmina na formação de uma *Gestalt* (estrutura coerente ou representação mental). Essa imagem transfigura a experiência do objeto empírico, revelando aspectos inacessíveis à percepção imediata. O leitor utiliza o seu repertório (experiências, conhecimentos, normas) para preencher as lacunas, e é essa interação entre as pistas textuais e o repertório do leitor que constrói o sentido e a imagem do tempo na sua mente. Essas imagens não são meras cópias, mas categoria básica da representação.

ou pelo próprio posicionamento pessoal do leitor – contribui para que a obra seja um espaço dinâmico. Assim, os textos literários oferecem possibilidades, permitindo que o leitor se envolva num processo interativo de construção de significado, que reflete tanto a sua história quanto a sua visão de mundo. Dessa forma, a obra não se esgota em uma única leitura ou interpretação, mas há uma acessibilidade para que o leitor consiga realizar o processo comunicativo com a narrativa.

A história ilustra como o ponto de vista em constante movimento alterna entre as perspectivas do narrador e do personagem. O diálogo entre o neto e o avô exemplifica essa dinâmica: as perguntas inocentes do menino e as respostas poéticas do avô demonstram a fluidez com que o sentido é construído. O neto, então, começa o diálogo: “por que seu rosto é trincadinho?”, e o avô responde: “com o tempo, a pele fica cheia de carinhos que ele nos faz”. Não satisfeito, o menino continua: “como? O tempo tem mão para fazer carinho?”. Pacientemente, o avô responde: “o tempo tem muitas mãos e penteia o universo inteiro. Ele tem mãos para acarinhar desde o agora até o sempre” (Queirós, 2020, p. 22). Conforme o texto se transfere para a consciência do leitor, essa alternância organiza-se numa estrutura de protensão e retenção, em que a expectativa e a memória se sobrepõem e dialogam. A retenção refere-se à capacidade do leitor de manter e integrar as informações previamente apresentadas que ficam armazenadas na memória e servem de base para interpretações futuras. A protensão envolve a expectativa e a antecipação do leitor diante do que ainda será revelado ou sugerido pelo texto. Assim, o significado não é simplesmente extraído do texto, mas emerge da interação ativa entre a narrativa e o leitor, que contribui para uma experiência comunicativa.

A progressão da trama é uma construção que se beneficia das múltiplas perspectivas oferecidas. As perspectivas referidas no texto interconectam-se e influenciam-se mutuamente. Cada perspectiva oferece um ângulo sobre o objeto do texto, como se cada ponto de vista fornecesse uma imagem diferente do mesmo objeto, destacando diferentes aspectos e características. É como um diálogo em constante desenvolvimento, em que cada ponto de vista pode ampliar a apreensão do objeto focalizado.

As perspectivas dos personagens são importantes, porque a própria organização interna do texto é um sistema de perspectivas. A abordagem de Iser (1999) destaca que a experiência de leitura depende das escolhas do indivíduo ao captar os diferentes segmentos textuais. As diversas perspectivas presentes no texto – como os comentários do narrador, o discurso indireto livre dos personagens e o desenvolvimento da ação – contribuem para a formação de diferentes interpretações. Esse conceito pode ser observado na construção dos personagens do livro. Por exemplo, o diálogo entre o neto e o avô não apenas demonstra seus próprios traços

característicos de personagens, mas também reflete a dinâmica entre a inocência das perguntas do menino e a sabedoria do avô. Essa alternância de pontos de vista organiza o texto em uma estrutura em que o leitor é convidado a transitar entre diferentes camadas narrativas. Assim, o personagem do avô, por meio de suas respostas, entrelaça-se com a narrativa e com as contribuições de seu neto. Esse entrelaçamento de perspectivas oferece ao leitor uma constelação de visões diferenciadas que contribui para a profundidade e a complexidade da obra.

Nesse contexto, a possibilidade de focalizar uma ou várias perspectivas permite que a história se desdobre de maneira complexa, evidenciando, por exemplo, a dificuldade em compreender o tempo. No trecho de *Tempo de voo* (2020, p. 24), o ponto de vista do personagem manifesta essa dificuldade através de metáforas: “se o tempo come, tem barriga, se corre, tem pernas, e se tem mãos para os carinhos, deve se parecer com a gente”. A imaginação contrasta com a explicação do avô, que descreve o tempo como algo “transparente”, “com a cor do vazio” e “frágil como o vidro”. Assim, a alternância de perspectivas na narrativa ilustra como a construção do sentido depende da interação entre diferentes pontos de vista que, juntos, guiam o leitor por uma interpretação mais complexa da realidade narrada.

Ao longo da leitura, o fluxo contínuo da sequência de frases pode criar uma expectativa em que o leitor intui que há algo a mais para ser descoberto. O que se espera é que o texto desenvolva um campo de tensões que, ao serem desvendados, provoquem uma nova compreensão ou uma mudança na percepção do leitor sobre o enredo ou os personagens. Cada palavra e cada frase carregam sentidos que, muitas vezes, não são plenamente explicitados. No exemplo do menino que questiona: “se as mãos do tempo fazem carinhos, elas também podem fazer cosquinhas?” (Queirós, 2020, p. 24), observamos como a perspectiva do personagem introduz uma abordagem questionadora sobre o conceito de tempo. Essa pergunta, aparentemente simples, revela a capacidade do texto de provocar interpretações que extrapolam o nível literal, instigando o leitor a pensar em diferentes dimensões do tema. Assim, a alternância de perspectivas – seja a do protagonista, do narrador ou mesmo do leitor – demonstra que a própria estrutura textual pode articular diferentes possibilidades de compreensões que se desenvolvem conforme o envolvimento do leitor com o texto. O avô responde: “o tempo me faz rir muito. Agora mesmo estou rindo. Você é um presente que o tempo me traz que me leva ao começo de mim” (Queirós, 2020, p. 24). Ao dizer que o neto é um presente do tempo que o leva ao “começo de mim”, o avô pode indicar que, na presença do neto, ele é reconectado com a pureza e com a autenticidade de sua própria identidade. O neto o

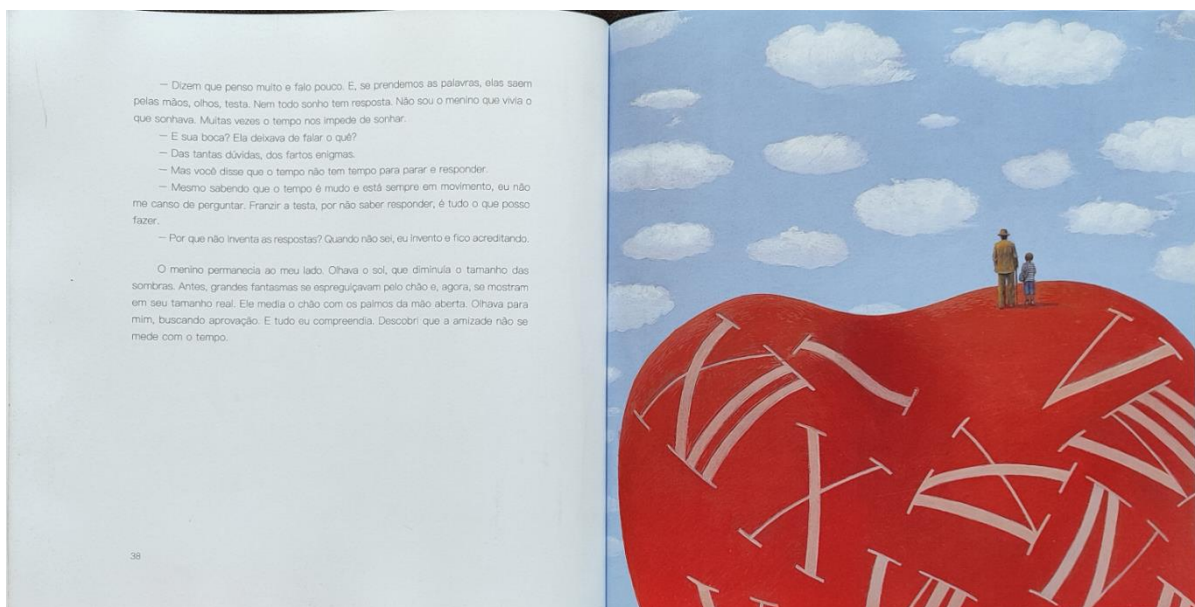
faz revisitar e redescobrir aquele núcleo interior que talvez estivesse adormecido ou esquecido com o passar dos anos.

As camadas de perspectivas, marcadas pelo discurso direto, podem revelar o estado de espírito de um personagem ou os sentimentos não expressos. Um autor não se limita apenas a estruturar o enredo ou as ações dos personagens; pode também reforçar as diferentes perspectivas, levando o leitor a identificar e a processar as diversas camadas de significados que estão em jogo na narrativa. Isso pode ser observado no enredo aqui analisado. Observemos um trecho para elucidar a afirmação: “Há muito, também eu não reparava no tempo. Não sei se por medo ou por desânimo. Os dias corriam sem ter minha atenção. Uma preguiça morna convivia comigo. O tempo faz menores os dias. Parece que a vida se encosta num canto, de tão cansada” (Queirós, 2020, p. 21).

O narrador revela não só uma mudança na sua atenção aos dias, mas também um estado emocional de desânimo e cansaço, em que a passagem do tempo parece encurtar os dias. Essa experiência subjetiva do tempo, expressa por meio de metáforas e a sensação de uma "preguiça morna" (Queirós, 2020, p. 21), ilustra como as diferentes perspectivas se entrelaçam para construir o sentido do texto. Ao compreender os diferentes pontos de vista, o leitor é convidado a reconhecer que a obra se aprofunda nas nuances do sentimento humano e na forma como o tempo é vivido, interpretado e sentido no cotidiano. O avô só começa a perceber o passar dos dias quando é constantemente instigado pelas perguntas do menino. Enquanto a visão do avô reflete uma experiência mais sensível e, talvez, resignada do tempo, a curiosidade do menino é como um catalisador para que esse tema se manifeste de forma mais intensa por meio de tantos questionamentos. Essa interação entre o olhar atento do pequeno e a experiência do avô cria um diálogo dinâmico, em que o sentido emerge da convergência entre a inocência e a reflexão madura sobre o tempo.

A consciência retentora, habilidade que implica a memória do leitor para processar as informações do texto, pode ser identificada na obra *Tempo de voo* (2010). Na ilustração (Fig. 1, imagem da direita) aparecem os dois personagens sobre uma grande superfície deformada, marcada por números romanos, cuja forma pode remeter a um coração, a uma maçã ou mesmo a algo murchando. Nessa imagem, observam-se o avô, representado com bengala, terno e chapéu, e o menino, trajando shorts, camiseta, tênis e mochila. Para o leitor que já conhece a narrativa, essa ilustração – assim como as demais presentes na obra – tende a funcionar como um ponto de ancoragem visual, evocando elementos significativos da história e favorecendo a retomada dos sentidos construídos ao longo da leitura.

Figura 1 – Elementos da ilustração: a relação entre menino, avô e o tempo



Fonte: Queirós (2020).

A imagem dos dois personagens (representados na Fig. 1) – o avô, com sua postura formal e simbólica de experiência e memória, e o menino, representando a vivacidade e a busca por novas descobertas – expressa as nuances entre o relacionamento do velho e do novo e os temas centrais da obra, como a passagem do tempo e a fugacidade da vida. O leitor utiliza as memórias retidas da narrativa para interpretar os elementos visuais, ligando o simbolismo dos números (relógio) e a deformidade do chão à passagem do tempo e ao entrelaçamento do passado e do presente, que já foi explorado no texto.

A perspectiva estimulada pelo texto é apenas um ponto de partida. A forma como o leitor lida com essa perspectiva, transformando-a em um novo horizonte de compreensão, é influenciada por sua atenção, interesse e capacidade de se lembrar das informações passadas. Já para um leitor que não teve contato prévio com a obra, a imagem pode possuir um caráter mais ambíguo, sem o pano de fundo narrativo que orienta suas interpretações.

A composição imagética também apresenta um caráter marcadamente surreal, na medida em que desloca os personagens de um espaço concreto e reconhecível para uma superfície ambígua e deformada, que desafia a lógica da representação realista. O chão, ao mesmo tempo semelhante a um relógio, a um coração, a uma maçã ou a um elemento em processo de murchamento, instaura um campo aberto de significações e rompe com qualquer interpretação unívoca. Esse tratamento visual coloca em questão a própria estabilidade do mundo concreto, sugerindo uma realidade em transformação, na qual tempo, memória e afetividade se entrelaçam de maneira simbólica. Nessa perspectiva, a ilustração materializa

aquilo que Iser (1999) denomina de vazio, isto é, um espaço de indeterminação que não oferece ao leitor um significado denotativo, mas o convoca a estabelecer relações, formular hipóteses e preencher as lacunas a partir de sua experiência de leitura.

A interação entre o que o texto oferece e o que o leitor traz consigo é importante para que o sentido se configure. Assim, a relação entre o passado (memórias, experiências, leituras anteriores) e o presente (a leitura atual) é um fator decisivo para o modo como o leitor elabora o significado da obra. Nessa perspectiva, as figuras do avô e do menino podem ser compreendidas como expressões dos movimentos de protensão e retenção no processo de construção de sentidos. O avô, ao recorrer às suas lembranças e experiências, representa a retenção, na medida em que traz para o presente elementos do passado que orientam a compreensão do tempo e da vida. O menino, por meio de suas perguntas e de sua postura aberta ao novo, manifesta a protensão, isto é, a projeção para o que ainda não foi plenamente significado. Desse modo, o diálogo entre ambos não apenas estrutura a narrativa, mas também reflete o próprio movimento da leitura, em que o leitor articula continuamente o já vivido e o ainda por compreender, construindo sentidos a partir dessa tensão entre memória e expectativa.

De acordo com Iser (1996), o sentido de uma narrativa não está completamente formulado nas palavras impressas do texto, mas é desenvolvido por uma interação entre o texto e o leitor diante dos diferentes indicadores semânticos da narrativa. Neste processo, a imagem desempenha um papel de representação do sentido que ainda não foi explicitado de forma direta nas palavras do texto, mas que é despertada pela leitura e consciência retentiva do leitor.

Para contextualizar tal estrutura de protensão e retenção, é possível dispor alguns trechos da obra para discussão. Há um questionamento do neto que é exemplar: “Se você já viu de tudo, viu assombração?”, ao que o avô responde: “E muitas. Conheci uma que tinha boca e não falava, tinha olhos e não via, tinha ouvidos e não escutava, tinha mãos e não abraçava, tinha pés e não dançava. Corria pelo mundo e não queria perder o tempo” (Queirós, 2020, p. 28). O garoto, que possivelmente esperava algo mais assustador, pergunta o que seria esse homem de negócios, e o senhor que lhe dirige: “Negócio é uma troca que a gente faz com a vida. Se ficamos sem fazer nada, o tempo fere, dói, machuca. Então, ocupamos o tempo trabalhando, criando, amando, apreciando a paisagem do mundo”, não satisfeito ele pergunta mais uma vez o que seria esse homem de negócios e obtém esta resposta: “Ele apenas trabalha. Só pensa em ganhar tempo e dinheiro. Quer comprar o mundo inteiro”. O menino fica curioso: “E compra?”, e o avô responde: “Quase tudo, menos o tempo. O tempo não tem dono nem preço. Não tem nascimento nem morte. Desconhece os pais e não sente saudade. O trabalho do tempo é amadurecer o mundo”.

Os trechos apresentados ilustram, por meio do diálogo, como o leitor constrói suas próprias representações a partir dos dados fornecidos pelo texto. Segundo Iser (1999), os elementos fixos do texto – no caso, a descrição da "assombração" e as conversas sobre o "homem de negócios" – funcionam como dados reguladores que direcionam, mas não definem completamente, a imagem que se forma na mente do leitor.

No diálogo, o leitor, inicialmente, espera algo assustador ao questionar sobre a assombração; contudo, a resposta do avô, que descreve uma figura vaga e imperfeita, abre espaço para que o leitor preencha as lacunas com suas próprias experiências e expectativas. O processo de formação de representações exemplificado nesse trecho demonstra como o texto, ao fornecer elementos, permite ao leitor atuar na elaboração de imagens e conceitos que refletem tanto o material textual quanto seu próprio repertório interpretativo, conforme proposto por Iser. Assim, o leitor, para questionar sobre a assombração, vale-se de informações retidas para formar uma imagem mental e, simultaneamente, projeta expectativas (protensão) que orientam a interpretação dos diálogos subsequentes. Nesse processo, a imagem da "assombração" deixa de corresponder ao imaginário tradicional do terror e passa a assumir um sentido mais abstrato e reflexivo, levando o indivíduo a atribuir novos significados à figura apresentada e a repensar suas próprias referências de compreensão.

Nesse trecho, a narrativa coloca em evidência ao menos três formas distintas de relação com o tempo, representadas pelo homem de negócios, pelo avô e pelo menino. O homem de negócios simboliza uma existência voltada para a produtividade, para o acúmulo e para a tentativa de dominar aquilo que, por natureza, não pode ser possuído. Absorvido pelo trabalho e pela busca incessante de "ganhar tempo e dinheiro", ele transforma o tempo em recurso utilitário e, justamente por isso, deixa de experienciá-lo em sua dimensão mais humana e sensível. O avô, por sua vez, representa uma relação amadurecida com a temporalidade. As experiências acumuladas ao longo da vida lhe permitiram compreender que o tempo não é algo a ser controlado, mas vivido por meio dos afetos, das memórias, da contemplação e das descobertas que conferem significado à existência. Já o menino ocupa uma posição singular nesse diálogo. Diferentemente do homem de negócios, ainda não está submetido às exigências do mundo produtivo; ao contrário do avô, encontra-se no início de sua trajetória, movido pela curiosidade, pelo espanto e pelo desejo de compreender os mistérios da vida. Sua relação com o tempo é marcada pela abertura ao novo e pela imaginação, características que o tornam especialmente receptivo às narrativas e às reflexões do avô. Desse modo, a obra constrói um percurso que articula infância e maturidade, convidando o leitor a refletir sobre diferentes

modos de habitar o tempo e sobre a possibilidade de vivê-lo não como objeto de posse, mas como experiência de descoberta, memória e transformação.

A interação entre protensão e retenção permite que a leitura se torne um processo dinâmico, no qual o sentido emerge da contínua interação entre o que foi previamente estabelecido no texto e aquilo que o leitor espera ou imagina. O avô instiga o menino a continuar questionando:

- O tempo comeu nossa manhã eu disse. Agora é meio-dia e ele começa a devorar a tarde. Jamais viveremos esta manhã novamente. O tempo só anda para a frente
- Não tem marcha a ré?
- Não.
- E se eu quiser viver o ontem?
- Tem de buscá-lo na memória.
- E se ela se esqueceu de guardá-lo?
- Você insiste, que vai estar lá. A memória protege tanto o vivido como o sonhado.
- Daqui a pouco vou para a escola. Quero desenhar um oito deitado e pedir à professora para me ensinar a olhar as horas. E se ela não souber o que é um oito deitado?
- Você a ensina como se escreve o tamanho do tempo.
- Até logo.
- Adeus (Queirós, 2020, p. 44).

A mudança constante entre as perspectivas é o que organiza o dinamismo da leitura, momento em que emerge uma variedade de atualizações que tem uma natureza perspectivista. A totalidade do texto não pode ser realizada num só momento. O leitor, ao esbarrar em diferentes perspectivas, é solicitado a refletir sobre suas próprias ideias, a questionar as informações que obtém e a construir uma interpretação. O texto indica o que está a ser prefigurado nas enunciações, e quando o leitor se situa no meio do texto, o seu envolvimento define-se como vértice de protensão e retenção, organizando as sequências das frases e abrindo os horizontes interiores do texto (Iser, 1999). O ponto de vista em movimento não se institui exclusivamente em nenhuma das perspectivas, e o leitor só pode estabelecer o seu lugar combinando as perspectivas textuais. Essas combinações desenrolam o esboço perspectivístico do texto, o que é possível graças às modificações retentoras de muitos momentos que se articulam, ao serem focalizadas durante o processo da leitura.

Desse modo, a estrutura torna-se a condição para que o texto se transfira para a consciência do leitor. O neto, então, começa o diálogo: “por que seu rosto é **trincadinho**?” , e o avô responde: “com o tempo, a pele fica cheia de **carinhos** que ele nos faz”. Não satisfeito, o menino continua: “como? O tempo tem **mão** para fazer carinho?”, ao que o avô, pacientemente, responde: “o tempo tem muitas **mãos** e penteia o universo inteiro” (Queirós, 2020, p. grifos nossos). Em cada momento da leitura, existe uma dialética de protensão e retenção, entre um

futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente. As palavras destacadas no diálogo – trincadinho, mão, mãos e carinhos – evidenciam como a construção poética da linguagem desestabiliza as expectativas do leitor e mobiliza continuamente os mecanismos de protensão e retenção ao longo da leitura.

Ao se deparar com a pergunta “por que seu rosto é...?”, o leitor retém a expectativa convencional de um complemento objetivo para a questão, por exemplo, utilizando-se o adjetivo ‘velho’ ou ‘enrugado’. No entanto, o termo trincadinho, remete a algo sensível e inusitado de acordo com o contexto, o que leva a uma quebra da antecipação, convocando o leitor a reavaliar a cena sob uma nova perspectiva. Essa quebra da expectativa (protensão) é compensada por um novo sentido que emerge e passa então a ser retido como base interpretativa para as falas seguintes. Da mesma forma, a referência à mão e depois às mãos do tempo desloca a abstração do tempo para uma imagem concreta, personificada e sensorial, que desafia a lógica comum e amplia o horizonte interpretativo. O leitor, inicialmente, pode projetar uma explicação mais literal ou racional sobre o envelhecimento, mas a narrativa oferece uma resposta poética: o tempo tem mãos que acariciam, penteiam o universo e marcam o rosto com carinhos. A retenção, nesse caso, é reorganizada a partir desse novo campo de sentido, em que o tempo passa a ser compreendido a partir de outras perspectivas.

Essas palavras não apenas sustentam o ritmo lírico do texto, como também exemplificam a constante alternância entre preenchimento e suspensão de sentidos que caracteriza o ato de leitura. O leitor é levado a revisar continuamente suas interpretações, compondo, desfazendo e recompondo o significado em função das imagens poéticas que subvertem a expectativa. Desse modo, o ponto de vista em movimento do leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do texto para fundi-los depois. As interpretações modificam-se com o progresso da leitura, na qual há a possibilidade de ocorrerem novas associações. Existe a interação incessante entre expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas.

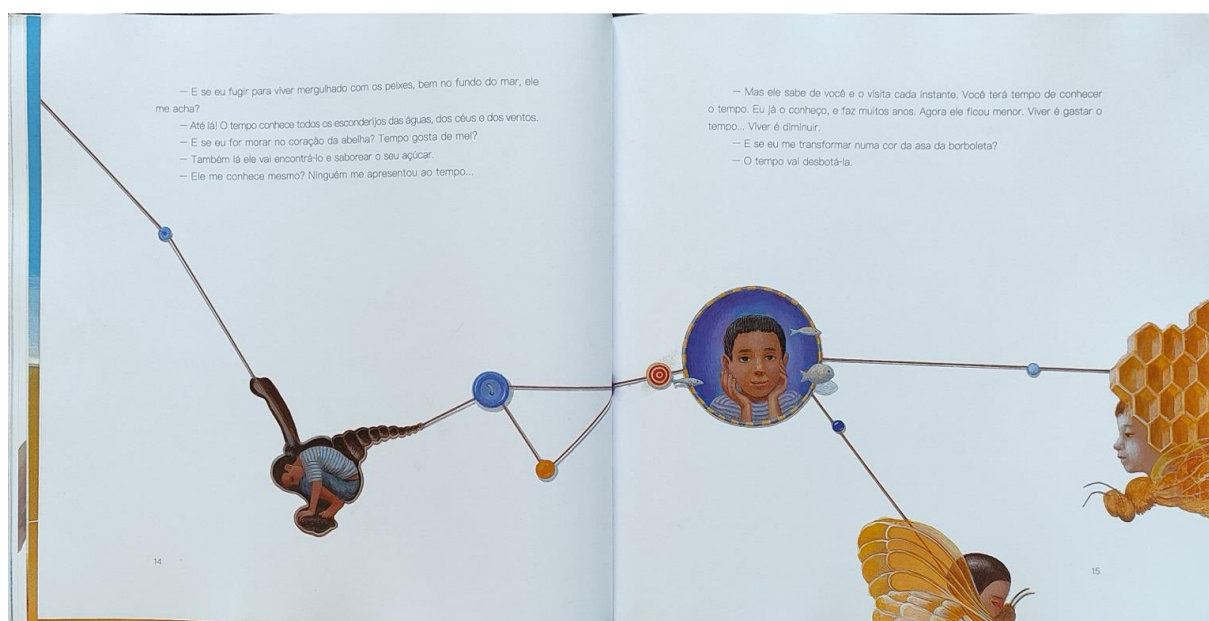
A estrutura de *Tempo de voo* (2020), por exemplo, não segue uma linearidade convencional. Em vez de uma narrativa com início, meio e fim bem definidos, o texto se constrói por fragmentos e fluxos de pensamento, como se fossem memórias e reflexões do avô. Essa construção lírica intensifica os espaços em branco e as ambiguidades, estimulando o leitor a conectar elementos e a dar sentido ao que não está dito explicitamente.

Para dar continuidade à análise, toma-se como foco o diálogo em que o menino questiona se o tempo realmente o conhece, dando início a uma reflexão conduzida pelo avô. Ao considerar este trecho: “– Mas ele sabe de você e o visita cada instante. Você terá tempo de

conhecer o tempo. Eu já o conheço, e faz muitos anos. Agora ele ficou menor. Viver é gastar o tempo... Viver é diminuir” (Queirós, 2020, p. 15), percebe-se que o discurso do avô constrói o tempo de forma abstrata, sem defini-lo diretamente, recorrendo a expressões que sugerem transformação, passagem e finitude. Termos como “visita”, “ficou menor” e “diminuir” não explicitam o que é o tempo, mas indicam seus efeitos.

Essa indeterminação encontra correspondência na ilustração (fig. 2), que apresenta uma composição visual fragmentada e dinâmica. Nela, observa-se a figura do menino em diferentes posições, como se estivesse em movimento ou em processo de transformação. Linhas e pontos conectam essas imagens, sugerindo um percurso, enquanto, ao final, emerge a figura de uma borboleta. A imagem não explicita a metamorfose de forma linear ou narrativa, mas a sugere por meio da justaposição de elementos, criando uma sensação de transição contínua.

Figura 2 – Metamorfose e construção simbólica do tempo



Fonte: Queirós (2020).

A ilustração organiza-se por meio de uma composição dinâmica e não linear, em que a figura do menino aparece reiterada em diferentes posições ao longo do espaço visual. Linhas, pontos e traços interligam essas imagens, produzindo a sensação de continuidade e de um percurso em construção. Paralelamente, surgem formas orgânicas e indefinidas, que não apresentam contornos precisos nem correspondem, de modo imediato, a objetos reconhecíveis. Essa indefinição faz com que tais formas pareçam mesclar características diversas, sem se fixarem de maneira estável em uma única figura, o que dificulta sua apreensão objetiva e reforça o caráter simbólico da ilustração. Ao final da sequência, destaca-se a figura de uma borboleta,

que pode ser compreendida como a concretização desse processo de transformação, sugerindo uma possível metamorfose construída ao longo da imagem.

Nesse sentido, texto e imagem dialogam ao instaurar vazios que são simultaneamente abertos e orientados. O texto não define o tempo, mas o apresenta como algo que se transforma e se consome. A imagem, por sua vez, não narra diretamente esse processo, mas o materializa simbolicamente na possível metamorfose do menino em borboleta. Cabe ao leitor estabelecer essa relação, preenchendo as lacunas ao associar a ideia de “viver é diminuir” com o processo de transformação visual que sugere passagem, mudança e finitude. Como diz Iser:

Aqui como ali, o lugar vazio entre os segmentos, isto é, o corte entre as imagens abre uma rede de relações, pelas quais os segmentos, ou seja, as imagens se determinam reciprocamente. O que regula tal determinação, em si, não pode ser determinado, pois os segmentos se definem graças à relação recíproca (1999, v. 2, p. 146).

Ao não ter acesso a todas as informações sobre o futuro dos personagens, o leitor se vê investido emocionalmente na narrativa, pois o futuro incerto dos personagens o conecta ainda mais a eles. A ausência de um desfecho claro ou de informações objetivas fazem com que o leitor compartilhe com os personagens a sensação de expectativa. A relação de horizonte vazio cria um espaço comum entre o leitor e o texto, na qual o leitor e os personagens estão conectados pela incerteza do futuro.

A cada momento da leitura não são disponibilizadas experiências inteiras ao leitor. E essa falta de disponibilidade que se manifesta como ponto de vista em movimento “é o estímulo para o estabelecimento de consistência na leitura” (Iser, 1996, v.1, p. 46). No entanto, “se a falta de acessibilidade leva o leitor a utilizar cada vez mais as orientações habituais, então a consistência estabelecida depende de tais orientações” (Iser, 1996, v.1, p. 46). O leitor é confrontado com lacunas, que o obrigam a fazer inferências e usar suas próprias experiências e conhecimentos prévios para preenchê-las.

Essas lacunas criam uma falta de disponibilidade que motiva o leitor a buscar uma consistência ou coerência na interpretação do texto. Essas orientações são fundamentais para a construção do sentido, pois ajudam a organizar e dar estrutura à experiência de interpretação textual. O texto, por sua vez, orienta o processo da leitura através das lacunas e elementos não completamente explicitados.

[...] a objetividade constituída pelos textos ficcionais não se confunde com a definição dos objetos reais; os textos contêm elementos de indefinição. Essa indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual (1999, v. 1, p. 57).

Cada leitura é única, pois depende da bagagem de cada leitor, de seus conhecimentos prévios, de suas emoções e de sua visão de mundo. Dessa maneira, a subjetividade do leitor se insere diretamente na construção do sentido e significado do texto. Nessa perspectiva, os vazios “funcionam como estrutura auto-reguladora; o que por eles é suspenso impulsiona a imaginação do leitor; trata-se de ocupar através de representações o que é encoberto” (Iser, 1999, v. 2, p. 144). A escrita de *Tempo de voo* (2020), por exemplo, é metafórica e lírica. O autor utiliza frases curtas e carregadas de imagens sensoriais, permitindo que haja diferentes interpretações.

O narrador, no decorrer da leitura, sugere emoções e sensações por meio de metáforas e sinestesias. Esse estilo incentiva a participação do leitor, que precisa preencher os sentidos e os significados deixados pela narrativa. Como exemplo da metáfora, destaca-se o trecho:

O tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica todas as coisas. O tempo troca a roupa do mundo. Ele muda a história, desvia águas, come estrelas, mastiga reinos, amadurece frutos, apodrece sementes. Nada fica fora do tempo. Moramos dentro dele e impedidos de abraçá-lo. O tempo foge para não ser amado. Quem ama para e fica. O tempo foge (Queirós, 2020, p. 9).

Para sustentar a afirmação de que a escrita de *Tempo de voo* (2020) é metafórica e lírica, é possível observar, no trecho citado, o modo como a linguagem se afasta de uma descrição objetiva e passa a operar por meio de imagens e associações sensoriais. O tempo, por exemplo, não é definido conceitualmente, mas figurado por meio de ações e características humanas, como em “troca a roupa do mundo”, “come estrelas”, “mastiga reinos” e “foge para não ser amado”. Tais expressões configuram metáforas e personificações que atribuem ao tempo qualidades próprias de um ser vivo, criando imagens que evocam sensações e ampliam o campo de significação. Na perspectiva de Iser (1999), esse procedimento estético mobiliza vazios que impedem a fixação de um único sentido e exigem a participação ativa do leitor na construção da obra. Como essas imagens não apresentam uma definição denotativa do tempo, o leitor é levado a preencher as indeterminações a partir de suas próprias experiências, memórias e referências. Nesse processo, as retenções das imagens já apresentadas e as protensões geradas por novas associações contribuem para a formação de um horizonte de expectativas em constante transformação.

Além disso, a construção do trecho evidencia um caráter lírico, marcado pelo ritmo das frases curtas, pela repetição e pela escolha de palavras que privilegiam a sugestão em vez da explicação. Há também a presença de traços sinestésicos, na medida em que diferentes dimensões sensoriais e afetivas se entrelaçam – como em “amadurece frutos” e “apodrece sementes” –, contribuindo para uma experiência de leitura mais sensível do que informativa.



suas memórias – noção do tempo na infância, angústias da velhice, percepções literárias ou científicas sobre temporalidade –, preenche as lacunas, construindo uma imagem particular do “tempo vivo” (Queirós, 2020, p. 5). O texto, através de sua estrutura, linguagem e elementos narrativos, guia e controla o processo de interpretação.

Além disso, Iser (1999) destaca que os lugares vazios permitem uma transformação da perspectiva do leitor. À medida que o indivíduo avança na leitura e preenche os vazios, a sua compreensão do texto pode se modificar. O ponto de vista do leitor é, portanto, está em constante mudança. Iser argumenta que a função da distinção entre os segmentos textuais não ocorre para separar, “mas sim induzir o leitor a encontrar a relação não formulada” (Iser, 1999, v. 2, p. 147). Nesse sentido, “no processo da leitura, o ponto de vista apenas focaliza determinados segmentos das perspectivas e a perspectivização, portanto, salta de um segmento para outro, transformando a sucessão temporal e heterogênea numa sequência de equivalências” (Iser, 1999, v. 2, p. 147). O vazio, então, está localizado nesse entremeio entre as diferentes perspectivas que se sucedem no decorrer da leitura.

A indeterminação estabelece ao leitor a possibilidade de explorar a imaginação para preencher o vazio. É esse processo de interação entre o texto e o leitor que estabelece a experiência estética. O texto oferece pistas, nas quais a formulação do objeto estético demanda a participação do leitor. Logo, tal objeto estético não é anterior ao texto, mas só se constitui nele. Desse modo, a familiaridade com o texto é importante para que o leitor consiga lidar com os vazios constitutivos entre as perspectivas textuais. Se o texto não apresenta procedimentos familiares, cria-se um lugar vazio. O leitor se conecta com o texto à medida que consegue preencher os pontos de indeterminação, formando o sentido textual de acordo com a constituição das partes não familiares, “daí segue: o não-idêntico é a condição para o efeito que se realize no leitor como a constituição do sentido do texto” (Iser, 1996, v. 1, p. 87).

Nesse sentido, os vazios ganham relevância estética ao possibilitarem a criação de novas relações entre as perspectivas do texto. Como argumenta Iser “o fato de as perspectivas textuais se apresentarem ao ponto de vista do leitor enquanto segmentos mostram que a coerência do texto somente pode ser estabelecida pelas representações do leitor” (Iser, 1999, v. 2, p. 129). Quando as perspectivas textuais se apresentam como segmentos – vozes do narrador, falas de personagens, descrições metafóricas – cabe ao leitor articular esses fragmentos, preencher as lacunas e estabelecer conexões internas para que o texto se torne um todo significativo. No diálogo da narrativa, por exemplo, o neto interroga: “– O tempo é leve ou pesado?”, e o avô responde: “– Tem dia que ele pisa manso e nos acaricia. Outro dia, pisa forte e deixa rasto mais fundo” (Queirós, 2020, p. 18). A pergunta desperta um vazio, pois não há uma resposta dada

sobre o peso do tempo. A explicação do avô oferece imagens que expressam sensações distintas, mas sem fechá-las em um único significado.

Nesse sentido, Iser pontua que “a primeira qualidade estrutural do lugar vazio se mostra em sua capacidade de organizar, em face de relações não-formuladas, um campo em que os segmentos de perspectivas textuais se espelham entre si” (Iser, 1999, v. 2, p. 148). O teórico entende que os lugares vazios de um texto são estruturas que geram um campo, e a coerência do texto surge justamente deste espelhamento: o leitor ocupa os vazios com suas próprias representações, conectando segmentos, e tece, na sua imaginação, a unidade interpretativa da obra.

Iser (1999) argumenta que o texto literário não oferece uma realidade completa e fechada, mas uma composição fragmentada, estruturada por meio de diferentes perspectivas. Os vazios constituem zonas de indeterminação que exigem do leitor uma mobilização de organização e integração dos sentidos. Dessa forma, o texto demanda que o leitor preencha essas lacunas com base em sua experiência, seu conhecimento prévio, suas expectativas e suas projeções.

Cada vazio atua como um núcleo regulador que orienta a síntese das diferentes perspectivas, permitindo que o texto literário envolva o leitor num jogo contínuo de projeções. Quando o netinho questiona: “– Ele [o tempo] é bom e amigo, ou só envelhece o mundo?” (Queirós, 2020, p. 18), desenvolve-se um lugar vazio que Iser descreve como um espaço não-formulado que organiza um campo de tensões entre as diferentes percepções do que seja o tempo. A resposta do avô:

– Muito, muito bom. Mistura de fortaleza e doçura. Ele nos promete o dia seguinte. Esperar o amanhã faz o hoje ficar esperançoso. O coração fica ocupado só com fantasias. Fantasiar é reinventar o depois. E mais, o tempo faz nossa vida ter passado, presente e futuro. A memória é amiga do tempo. Ela guarda o que passa e o desejo do que há de vir. Mas o maior amigo do tempo é a tolerância. O tempo tem seus caprichos (Queirós, 2020, p. 18).

É nesse campo organizado pelo vazio – em que o afeto, o futuro e a recordação coexistem em tensão – que o leitor mobiliza sua memória e suas expectativas. Na sequência, a narrativa aprofunda esse movimento ao articular, de maneira mais evidente, os elementos verbais e visuais. A página seguinte (Fig. 4) não apenas ilustra o diálogo, mas amplia seu campo de significação por meio de uma composição fragmentada, na qual diferentes objetos, formas e referências se dispersam pelo espaço, sugerindo continuidade, transformação e passagem do tempo. Assim como no discurso do avô, não se oferece uma definição fechada, mas um conjunto de imagens que permanecem abertas e em constante deslocamento, instaurando novos vazios.

Figura 4 – Elementos visuais e projeções imaginativas entre avô e menino



Fonte: Queirós (2020).

A ilustração apresenta uma cena ampla e simbólica, distribuída ao longo das duas páginas, na qual o avô e o menino aparecem à esquerda, posicionados sobre um solo terroso, em meio a elementos que se misturam entre o cotidiano e o imaginário. O avô, de pé e levemente inclinado, olha para o menino, que está ao seu lado, estabelecendo uma relação de diálogo. Ambos parecem estar conectados por um fio que atravessa a imagem e se estende por diferentes objetos, sugerindo uma ligação entre as experiências representadas.

Ao redor deles, surgem elementos variados e desconectados entre si: frutas como pera e laranja, uma casa, um novelo de linha, um livro, além de figuras incomuns, como uma grande orelha, cabeças de animais (coelho e pássaro) e objetos espalhados pelo chão. Esses elementos não seguem uma lógica realista, mas compõem um cenário fragmentado e simbólico.

Na página à direita, a cena se intensifica com a presença de uma menina em posição central, segurando feixes de plantas que parecem se desfazer em pequenas partículas, como se estivessem espalhando ou transformando algo. Ao seu redor, há uma concha em espiral, um olho flutuante no céu, balões de fala vazios, um gato, uma xícara, além de outros objetos e formas que reforçam o caráter onírico da imagem. Pequenos pontos conectam os personagens ao olho, formando uma linha que sugere pensamento, memória ou imaginação.

A composição, marcada pela dispersão e pela justaposição de elementos heterogêneos, não constrói uma narrativa linear, mas um campo visual aberto, no qual objetos, seres e formas coexistem sem uma ordem fixa. Essa organização contribui para a sensação de movimento, imaginação e transformação, criando uma imagem que se aproxima de um universo simbólico e subjetivo. As ilustrações não se limitam a representar de forma denotativa aquilo que o texto narra; ao contrário, introduzem imagens simbólicas e fragmentadas que ampliam o campo de significação da obra.

O caráter subjetivo e surreal das imagens torna-se, assim, particularmente marcante na leitura de *Tempo de voo* (2020), uma vez que complementa a linguagem metafórica do texto e intensifica sua dimensão estética. Texto e ilustração passam a atuar em conjunto na construção do efeito literário, oferecendo ao leitor não uma realidade plenamente definida, mas um universo simbólico em constante transformação, no qual o visível e o não dito se entrelaçam e ampliam as possibilidades de compreensão da obra.

Desse modo, a leitura de *Tempo de voo* (2020) evidencia-se como uma experiência profundamente marcada pela dimensão visual. As páginas duplas, frequentemente compostas por imagens sangradas<sup>54</sup>, ampliam o campo visual e rompem com os limites tradicionais da página, criando uma sensação de continuidade e imersão. Esse recurso faz com que o leitor não apenas leia, mas também percorra visualmente a narrativa, sendo envolvido por uma linguagem plástica que dialoga diretamente com o conteúdo verbal.

É nesse contexto que se destaca a presença de uma estética surrealista<sup>55</sup>, que se manifesta na combinação de elementos díspares, na ausência de linearidade e na construção de cenas que desafiam a lógica cotidiana. As ilustrações evocam um universo onírico, no qual objetos e figuras são deslocados de seus contextos habituais – como olhos que flutuam no espaço, formas híbridas, proporções alteradas e composições que mesclam o real e o imaginário. Essa aproximação com o surrealismo, que remete a artistas como René Magritte<sup>56</sup>, introduz uma dimensão simbólica e interpretativa que amplia as possibilidades de leitura.

---

<sup>54</sup> O conceito de imagem sangrada refere-se a um recurso gráfico em que a ilustração ocupa toda a extensão da página, ultrapassando margens e limites tradicionais de enquadramento. Nesse tipo de composição, a imagem se estende até as bordas do suporte, criando um efeito de continuidade visual e ampliando a imersão do leitor no espaço representado. No contexto da literatura ilustrada, esse recurso contribui para a construção de uma experiência estética mais envolvente, na medida em que dissolve a separação entre o espaço da página e o universo ficcional, favorecendo uma leitura que integra dimensões visuais e verbais.

<sup>55</sup> Refere-se às características artísticas vinculadas ao Surrealismo, movimento do século XX que valoriza a expressão do inconsciente, do sonho e da imaginação, propondo a ruptura com a lógica racional e com as formas tradicionais de representação da realidade.

<sup>56</sup> René Magritte (1898-1967) foi um pintor belga associado ao movimento surrealista, reconhecido por suas obras que exploram a relação entre imagem, linguagem e realidade. Sua produção artística caracteriza-se pela representação de objetos cotidianos em contextos inesperados, criando efeitos de estranhamento e questionamento

Assim, ao incorporar essa estética, a obra intensifica a indeterminação e os vazios já presentes no texto, uma vez que as imagens não explicam, mas sugerem, deslocam e tensionam os sentidos. O surrealismo, nesse caso, não funciona apenas como um recurso visual, mas como um princípio organizador da experiência estética, contribuindo para que o tempo seja percebido não como algo linear ou objetivo, mas como uma vivência fragmentada, subjetiva e aberta à interpretação.

O texto, ao apresentar lacunas e elementos ambíguos, não se torna um objeto passivo que o leitor simplesmente decodifica, mas se transforma em um jogo que exige do leitor a apreensão. Os vazios interrompem a coerência do texto e transformam-se em estímulos para a formação de representações. De modo a esclarecer a estrutura dos lugares vazios, Iser (1999) aborda suas peculiaridade e sua relação com as perspectivas e com o ponto de vista do leitor. Segundo Iser “para esclarecer a peculiaridade dessa estrutura precisamos ter em mente os diferentes modos pelos quais os segmentos textuais são apresentados ao ponto de vista do leitor. Sua forma mais elementar se mostra no plano da história narrada” (Iser, 1999, v. 2, p. 147). Iser argumenta que os lugares vazios oferecem uma função estrutural importante para a construção do texto. Ao suspenderem a conectividade imediata entre os segmentos textuais, os lugares vazios exigem que o leitor participe ativamente na criação de significado. Desse modo, o teórico exemplifica que é possível visualizar os lugares vazios nos momentos em que “os blocos da trama são subitamente interrompidos ou continuam em acontecimentos imprevisíveis” (Iser, 1999, v. 2, p. 147).

A variação da posição dos espaços vazios no campo textual organiza as operações interpretativas do leitor, indicando que essas mudanças não ocorrem de forma autônoma, mas em consonância com as atividades ativas do próprio leitor. O preenchimento dos espaços vazios reflete o engajamento do leitor, que, por meio de suas ações constitutivas, molda o seu ponto de vista e, conseqüentemente, a construção de sentido do texto, “mas ele não se move no campo do ponto de vista do leitor, por assim dizer, por vontade própria, e sim de acordo com as atividades constitutivas realizadas pelo leitor” (Iser, 1999, v. 2, p. 157). Para exemplificar, em determinado momento da leitura, o menino exclama: “Ah! Conta uma história de assombração, cheia de terror [...] eu quero uma assombração que venha de outro mundo, de um lugar sem tempo” (Queirós, 2020, p. 30). O avô então começa:

---

da percepção. Ao subverter a lógica visual e desafiar a correspondência entre o que se vê e o que se compreende, Magritte (cadê a referência?) propõe uma reflexão sobre os limites da representação e do sentido, aspectos que dialogam com a construção simbólica e ambígua presente em obras literárias e visuais.

Havia, na minha rua, uma casa pequena e branca. Durante dias, lá não vivia ninguém. Mas, se a lua era cheia, a janela se abria como um livro. Um homem, com rosto de anjo, vestido de luar, debruçava na janela e pensava, em sossego, sobre a cidade. Mais calado que o silêncio, o homem olhava e mais nos olhava. Todos da cidade tinham cuidado para não quebrar o seu silêncio. Ninguém soprava uma palavra (Queirós, 2020, p. 33).

Os lugares vazios manifestam-se logo na apresentação da casa desabitada. Esses vazios iniciais criam um campo de curiosidade e expectativa que organiza a leitura. A cada frase, novas lacunas se abrem. O texto não explica quem é o homem nem por que ele se recolhe justamente ali; cabe ao leitor projetar possibilidades sobre a história e sua imaginação. O silêncio coletivo que se impõe proporciona um misto de respeito, temor ou fascínio, mas não revela o porquê. Esse não dito convoca o leitor a imaginar as razões e possíveis emoções dos habitantes. Além disso, expressões poéticas como “a janela se abria como um livro” (Queirós, 2020, p. 33) e “vestido de luar” (Queirós, 2020, p. 33) apontam para significados metafóricos (conhecimento, luminosidade, mistério), mas não os definem com precisão, deixando lacunas para interpretações. As descrições do cenário, do silêncio e do olhar do homem espelham-se umas às outras, reforçando um clima de mistério e reverência – mas só se tornam plenamente coerentes quando o leitor, ao reter esses fragmentos, preenche as lacunas com suas próprias representações.

O narrador relata que, nas noites de lua cheia, aquele homem passava por cada habitante da cidade enquanto dormiam “entrava mansinho, mais leve que o gato, doce como a?? sereno, suave como o perfume, e virava um sonho diferente para cada uma das pessoas. Naquela noite, todos dormiriam com um breve sorriso na boca” (Queirós, 2020, p. 33). Essas lacunas, ou seja, as estruturas que expressam um sentido que precisa ser assimilado regulam a interação entre o texto e o leitor, movendo-se na imaginação de quem lê. A ausência de um sujeito explícito e de detalhes concretos na história produz lugares vazios que estimulam a imaginação.

“o prefeito sonhava em ser governador, o padre, em ser bispo, a professora, em ser diretora, o deputado, em ser senador, o soldado, em ser tenente, a solteira, em ser casada, o pedreiro, em ser engenheiro, a criança, em ser grande, o sem-teto, em ter casa” (Queirós, 2020, p. 33-34). A narrativa destaca, ainda, que os sonhos demandam tempo, e os habitantes desejavam prolongar essas experiências para continuar vivendo as fantasias que lhes eram oferecidas. Em contraste com esse desejo de expansão e acumulação de possibilidades, o texto apresenta um menino cuja vida já se mostrava plena em sua simplicidade cotidiana. O narrador descreve que “o pai era forte. A mãe, doce. Sua casa ficava perto de um riacho cercado de pedras. Eram três irmãos. O menino tinha ainda um cachorro e uma bola azul” (Queirós, 2020,

p. 34). Quando o homem com rosto de anjo visitava seus sonhos, não havia nada além dessas próprias experiências que o menino desejasse reviver. Por essa razão, conclui-se que “o menino não precisava de tempo, sua vida era um sonho” (Queirós, 2020, p. 34).

A obra *Tempo de voo* (2020) subverte a noção convencional de que o tempo é algo a ser ganho, gasto ou administrado. É possível pensar na volta do senhor para casa, quando “fechava o livro da janela. Todos desconheciam quando seria sua próxima visita para sonhar de novo. Mas o homem sabia que naquela cidade morava um menino inteiramente feliz, por saber que viver é um sonho” (Queirós, 2020, p. 34). Ao interagir com o texto – imaginando quando e como esse visitante retornaria, projetando sua própria experiência de sonho e tempo –, o leitor tece a coerência da narrativa em sua consciência. É nessa interseção entre o que o texto propõe e o que o leitor traz que se concretiza a leitura. O texto fornece as imagens, e o leitor, movimentando-se nos vazios, dá-lhes sentido e significado.

Diante desse percurso analítico, observa-se que *Tempo de voo* (2020) constrói uma reflexão sensível sobre as diferentes formas de habitar a temporalidade, articulando personagens e imagens que simbolizam modos distintos de relação com o tempo. O homem de negócios, ao tentar dominar e possuir tudo, representa uma lógica materialista que fracassa diante da natureza inapreensível do tempo. Em contraponto, o avô, associado à retenção, valoriza a memória e a experiência acumulada, compreendendo o tempo como um “saboroso presente”, enquanto o menino, figura da protensão, projeta-se para o futuro por meio de perguntas, expectativas e tentativas de compreender o tempo em sua dimensão infinita. Dessa interação entre perspectivas, configura-se a ideia de que viver consiste em transitar entre memória, experiência e expectativa, reconhecendo o tempo como elemento essencial da existência.

Nesse sentido, a obra sugere que a felicidade não reside na tentativa de controlar o tempo, mas na capacidade de experienciá-lo em sua complexidade, compreendendo que “viver é um sonho” e que o tempo, ainda que indomável, é responsável por amadurecer o mundo e renovar continuamente a esperança. Essa concepção é reforçada pela estrutura aberta da narrativa, que não apresenta respostas definitivas, mas convida o leitor a refletir e a construir seus próprios sentidos.

À luz da teoria de Iser, esse processo evidencia o caráter dinâmico do objeto estético, que não se encontra plenamente dado no texto, mas se constitui na interação com o leitor. As diferentes perspectivas mobilizadas ao longo da narrativa orientam a leitura e organizam o jogo entre tema e horizonte, permitindo que o leitor produza o contexto de referências necessário à compreensão da obra. Assim, o impacto do texto não reside apenas em sua estrutura, mas na

forma como essas perspectivas se articulam e afetam o leitor, promovendo um movimento contínuo de interpretação. Considerar essas perspectivas, portanto, é fundamental para o processo de leitura, uma vez que possibilita o acesso a múltiplas camadas de significado e transforma o ato de ler em uma experiência interativa e construtiva. Ao deslocar-se entre diferentes pontos de vista, o indivíduo dialoga com as nuances da linguagem literária – marcada por metáforas, sinestesias e imagens – e amplia sua compreensão da obra.

Desse modo, ao abordar o tempo não como uma sucessão cronológica, mas como uma experiência sensível e subjetiva, a narrativa conduz o leitor a um movimento de introspecção. Tal construção aproxima-se da noção de efeito estético proposta por Iser, na medida em que mobiliza vazios e indeterminações que exigem a participação ativa do leitor na reconstrução de significados. Assim, o texto instaura um espaço de diálogo entre o dito e o não dito, no qual o sentido emerge da interação entre linguagem e leitura.

Por fim, ao articular a obra *Tempo de voo* (2020) com os conceitos de Iser, torna-se possível compreender como a análise literária evidencia a proximidade entre texto e leitor. A noção de “tempo vivo”, construída ao longo da narrativa, reforça essa dinâmica ao apresentar o tempo como uma experiência subjetiva, marcada por transformações e pela impossibilidade de uma definição fixa. Nesse sentido, a narrativa utiliza a metáfora do voo para tematizar, de forma sensível, questões existenciais como o tempo e a memória, o que a torna especialmente relevante no contexto educativo.

Refletir sobre essas dimensões possibilita que crianças e jovens entrem em contato com a subjetividade da experiência humana, reconhecendo a fugacidade da vida e o valor das lembranças. Se trabalhados literariamente, tais aspectos contribuem para a formação criativa do sujeito, uma vez que, ao articular conteúdos existenciais por meio de uma linguagem poética, a obra favorece o desenvolvimento da consciência temporal e da capacidade de atribuir sentidos à própria experiência. Desse modo, a obra não apenas tematiza o tempo, mas o faz experimentar, configurando a leitura como um espaço de produção de sentidos, no qual texto e leitor se encontram em constante diálogo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar como a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, é aplicada nas produções acadêmicas brasileiras, com foco nas dissertações defendidas no estado do Paraná entre os anos de 2000 e 2023, bem como demonstrar sua aplicação por meio da análise de um texto literário. Para tanto, buscou-se mapear as produções acadêmicas que dialogam com a teoria, verificar quais conceitos – protensão, retenção, vazios e perspectivas – são utilizados, analisar as formas de aplicação desses conceitos, identificar padrões, recorrências e ausências em seu uso e, por fim, aplicar esses conceitos na leitura de uma obra literária.

Ao longo do percurso investigativo, constatou-se que responder à questão norteadora desta pesquisa – como a Teoria do Efeito Estético de Iser é aplicada nas dissertações paranaenses e de que maneira seus conceitos podem ser articulados na análise do texto literário? – exigiu um movimento progressivo de aprofundamento teórico, levantamento bibliográfico, sistematização de dados e análise. Cada capítulo desempenhou, nesse sentido, uma função específica e complementar, conduzindo à etapa seguinte e conferindo coerência ao percurso metodológico adotado.

Nesse sentido, considera-se que o objetivo proposto foi alcançado, na medida em que a pesquisa respondeu à questão norteadora por meio do mapeamento, da sistematização e da análise das produções acadêmicas selecionadas, bem como da aplicação da teoria em um exercício de leitura da obra *Tempo de voo* (2020), de Bartolomeu Campos de Queirós.

No segundo capítulo, dedicado à fundamentação teórica, foram retomados os conceitos desenvolvidos por Iser. O estudo evidenciou que a leitura, para o autor, não se reduz à decodificação de informações previamente dadas, mas se configura como um processo dinâmico em que texto e leitor interagem continuamente. Nesse contexto, os vazios solicitam a participação do leitor; as perspectivas organizam os pontos de vista oferecidos pelo texto; a protensão projeta expectativas em relação ao que ainda será revelado; e a retenção mantém ativas as informações já lidas. A compreensão desses conceitos mostrou-se indispensável, pois forneceu as bases teóricas que orientaram todas as etapas subsequentes da pesquisa.

O terceiro capítulo, voltado ao mapeamento das produções acadêmicas, permitiu situar a presença da teoria de Iser no contexto do Programa de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras) da Universidade.... e em pesquisas dedicadas à formação do leitor e ao ensino de literatura. O levantamento demonstrou que, embora a Estética da Recepção seja frequentemente mencionada

como referencial teórico, sua apropriação ocorre de maneira heterogênea, muitas vezes associada a propostas didáticas que enfatizam o protagonismo do leitor, mas sem necessariamente aprofundar os mecanismos específicos descritos por Iser. Esse resultado revelou, ao mesmo tempo, a ampla circulação da teoria no campo educacional e a necessidade de investigar mais especificamente como seus conceitos são efetivamente utilizados.

Os dados levantados no capítulo 3 reforçam, de maneira objetiva, a relevância e a originalidade desta pesquisa ao evidenciarem tanto a circulação da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético no cenário acadêmico brasileiro quanto as lacunas existentes no contexto paranaense. No levantamento realizado nas plataformas CAPES e BDTD, utilizando os descritores “Estética da Recepção” e “Iser”, foram identificadas, em âmbito nacional, 89 dissertações de mestrado acadêmico, 21 dissertações de mestrado profissional e 21 teses de doutorado no Catálogo da CAPES, além de 172 dissertações e 23 teses na BDTD. No recorte direcionado ao estado do Paraná, entretanto, os resultados mostram uma presença significativamente mais restrita: 18 dissertações de mestrado acadêmico e apenas 2 dissertações de mestrado profissional na CAPES, bem como 25 dissertações na BDTD, das quais, após a eliminação das duplicidades, totalizaram-se 34 dissertações distintas ao todo.

Um dado particularmente expressivo é a inexistência de teses de doutorado no Paraná que articulem diretamente os descritores selecionados, o que evidencia a ausência de investigações em nível doutoral dedicadas à Estética da Recepção e à Teoria do Efeito Estético nesse contexto regional. Entre as 34 dissertações inicialmente identificadas, somente 18 apresentaram relação direta com os objetivos desta investigação, e, dentre essas, apenas uma mencionou os conceitos de protensão e retenção, ainda assim de forma indireta e sem aprofundamento analítico. Observou-se, ainda, que os conceitos de vazios e perspectivas concentram a maior parte das apropriações teóricas, enquanto elementos fundamentais para a compreensão da temporalidade da leitura em Iser permanecem praticamente inexplorados.

No recorte de dissertações, foram localizadas apenas 7 dissertações, todas defendidas na Unioeste pelo ProfLetras, o que revela, simultaneamente, a importância desse programa como espaço de articulação entre teoria e prática pedagógica e a reduzida incidência de pesquisas que mobilizam sistematicamente os conceitos da Teoria do Efeito Estético. Esses dados quantitativos e qualitativos demonstram, portanto, que, embora a teoria de Wolfgang Iser seja reconhecida como referencial importante para os estudos da leitura e do ensino de literatura, sua apropriação no Paraná ainda é limitada, seletiva e, em muitos casos, superficial, sobretudo no que se refere aos conceitos de protensão, retenção, vazios e perspectivas. Tal constatação confirma a lacuna acadêmica que esta dissertação busca preencher, ao propor não

apenas o aprofundamento teórico desses conceitos, mas também sua aplicação na análise do texto literário e na elaboração de possibilidades concretas para o trabalho com a leitura literária.

A análise das sete dissertações selecionadas permitiu identificar, com maior precisão, os modos de utilização da Teoria do Efeito Estético. O principal achado dessa etapa foi a constatação de que o conceito de vazio constitui o elemento mais recorrente e mais explicitamente mobilizado pelos pesquisadores. Em contrapartida, os conceitos de protensão e retenção praticamente não aparecem de forma nomeada ou sistematizada, enquanto o conceito de perspectivas surge apenas de modo pontual, sem exploração analítica consistente. Esses resultados evidenciam uma apropriação parcial da teoria, em que determinados conceitos são privilegiados em detrimento de uma compreensão mais integrada do modelo proposto por Iser.

Outro aspecto relevante diz respeito à predominância de pesquisas voltadas ao ensino da leitura do texto literário na educação básica, especialmente no contexto do ProfLetras. Esse dado confirma a presença da teoria de Iser no campo educacional e evidencia sua potencialidade como instrumento para a formação do leitor. Mesmo nesse contexto, observou-se que sua aplicação tende a concentrar-se em aspectos específicos, sem explorar plenamente a articulação entre os diferentes conceitos que estruturam a Teoria do Efeito Estético.

Esses resultados conduziram ao quarto capítulo, no qual se buscou demonstrar, por meio da análise de *Tempo de voo* (2020), que os conceitos de Iser podem ser empregados de forma integrada e complementar. A escolha da obra mostrou-se especialmente pertinente em razão de sua linguagem poética, metafórica e marcada por lacunas interpretativas, imagens simbólicas e ilustrações que ampliam as possibilidades de sentido. A análise desenvolvida permitiu demonstrar de forma concreta que os conceitos da teoria de Iser são aplicáveis à leitura da obra *Tempo de voo* (2020), evidenciando que a construção de sentido literário se realiza na interação dinâmica entre texto e leitor.

O levantamento analítico mostrou que os vazios e as indeterminações presentes na linguagem poética e metafórica da obra constituem estruturas que convocam o leitor a participar ativamente da elaboração do objeto estético. Do mesmo modo, verificou-se que os movimentos de protensão e retenção organizam o processo de leitura ao articular, de maneira contínua, as informações já assimiladas e as expectativas projetadas para o que ainda será revelado, fazendo com que o significado se transforme ao longo do percurso interpretativo. Também se constatou que as diferentes perspectivas textuais – especialmente do avô, do menino e do narrador – compõem um sistema de pontos de vista que orienta a interpretação, exigindo que o leitor estabeleça relações entre fragmentos verbais e visuais para alcançar uma compreensão mais ampla da obra.

A análise evidenciou ainda que a integração entre texto e imagem intensifica a experiência estética, ampliando os espaços de indeterminação. Esses resultados demonstram, de maneira objetiva, que seus conceitos podem ser utilizados na prática interpretativa. Assim, o capítulo comprova que a literatura, ao mobilizar a imaginação, a memória, a expectativa e a subjetividade do leitor, constitui um espaço privilegiado de formação estética e de produção de sentidos, legitimando tanto o referencial teórico adotado quanto a proposta de análise do texto literário elaborada nesta dissertação. Dessa forma, o capítulo confirma que a leitura literária se realiza como um processo de interação contínua, no qual o texto se concretiza na experiência do leitor.

A articulação entre os capítulos demonstrou que o percurso metodológico adotado foi adequado aos objetivos da pesquisa. O aprofundamento teórico inicial forneceu as bases conceituais necessárias; o levantamento bibliográfico revelou a presença da teoria no campo educacional; a análise das dissertações identificou lacunas e recorrências em sua aplicação e o estudo de *Tempo de voo* (2020) ofereceu um exemplo concreto de utilização integrada dos conceitos investigados. Assim, cada etapa respondeu a questões específicas e, simultaneamente, fundamentou e justificou a etapa seguinte, assegurando unidade e consistência ao trabalho.

Entre os principais achados da pesquisa, destaca-se a constatação de que a Teoria do Efeito Estético permanece atual e amplamente reconhecida nas pesquisas sobre leitura literária e formação de leitores, especialmente no âmbito do ProFLetras. Contudo, verificou-se que sua aplicação tende a ocorrer de forma seletiva, concentrando-se sobretudo no conceito de vazio, enquanto retenção, protensão e perspectivas permanecem pouco explorados. Desse modo, a análise confirmou que esses conceitos oferecem uma base teórica e metodológica precisa para compreender o ato de leitura e para demonstrar, de maneira objetiva, como o leitor participa ativamente da construção de sentidos no texto literário.

No plano teórico, esta dissertação contribui para os Estudos Literários ao sistematizar e problematizar os modos de apropriação da Teoria do Efeito Estético em produções acadêmicas paranaenses. No plano metodológico, evidencia que ferramentas contemporâneas, como o *NotebookLM*, podem auxiliar na organização preliminar de informações, desde que os dados obtidos sejam rigorosamente confrontados com a leitura das fontes. No plano pedagógico, a pesquisa oferece subsídios para professores e mediadores de leitura, ao demonstrar possibilidades de trabalhar o texto literário a partir da participação ativa do leitor na construção de sentidos.

Como toda investigação, esta pesquisa apresenta limitações. O recorte geográfico restrito ao estado do Paraná e o número reduzido de dissertações analisadas não permitem

generalizações para o conjunto da produção acadêmica nacional. Além disso, a escassez de estudos que articulem explicitamente retenção, protensão e perspectivas demonstra que parte do potencial analítico da teoria ainda permanece pouco explorado.

Diante disso, sugerem-se novos estudos que ampliem o *corpus* para outras regiões do país, contemplem teses e artigos científicos e investiguem intervenções pedagógicas fundamentadas em uma aplicação mais integrada da teoria de Iser. Também se mostram promissoras pesquisas que explorem as relações entre a Teoria do Efeito Estético, a literatura infantojuvenil e as práticas de leitura em diferentes contextos educacionais e culturais.

Por fim, esta dissertação reafirma a atualidade e a fecundidade da Teoria do Efeito Estético como instrumento para a compreensão da leitura literária. Ao evidenciar os modos de sua apropriação, as lacunas existentes nas produções acadêmicas analisadas e sua aplicação concreta na leitura de *Tempo de voo* (2020), o estudo confirma que a obra literária se realiza no encontro entre texto e leitor. É nesse espaço de interação, marcado por memórias, expectativas, lacunas e perspectivas, que a literatura adquire forma, produz efeitos e renova continuamente seus sentidos a cada nova leitura.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABREU, Alê. **Mas será que nasceria a macieira?**. Ilustrações: Alê Abreu e Priscilla Kellen. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. ISBN 978-85-322-7411-3.
- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e leitura**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 123 p. (Coleção Paradidáticos. Série Cultura). E-book. ISBN 85-7139-699-X.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. In: SOBRENOME DO AUTOR DO LIVRO, Nome. Título do livro Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.(é capítulo de livro este, não é?)
- ALEXIUS, Lourdes Vivian. **O prazer do texto: reescritura do conto na escola**. 2004. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2004.
- ANA, Michele de Fátima Sant’. **Passos iniciais à formação do leitor literário: “oficinas literárias temáticas” para o 3º ano do ensino fundamental**. 2019. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2019.
- ANDO, Marta Yumi. **Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre Angélica e O abraço de Lygia Bojunga Nunes**. 2006. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2006.
- BATISTA, Leonice dos Santos. **Literatura na escola: a leitura em pauta**. 2020. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2020.
- BERNARDI, Simone Spiess. **A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor**. 2018. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2018.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. ?. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?. **Revista Aprender Juntos**, São Paulo, v?, n?, páginas x-x, mês abreviado. 2008.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei número 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. E-book.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. E-book.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. ?. ed. Campinas: Remate de Males, Campinas, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701/>. Acesso em: 14 out. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. E-book.

CASAGRANDE, Sarah. **A poesia de Sylvia Plath**: tradução e recepção de “Lady Lazarus” e “Words” por graduandos de curso de licenciatura em Letras. 2008. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2008.

CESAR, Thays Carvalho. **Desencarcerando a liberdade**: a experiência estética da leitura no centro de integração social da penitenciária feminina de Piraquara. 2023. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (sigla), Curitiba, 2023.

CORREA, Murilo Filgueiras. **Jogando o jogo dos tronos**: ruptura e inovação na obra de George R. R. Martin. 2022. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2022.

DAROS, Lucas Daniel. **Currículo vs narrativas ordinárias**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Tuiuti do Paraná (SIGLA), Curitiba, 2013.

DUARTE, Flor de Maria Silva. **O teatro infantil de Sylvia Orthof**: Zé Vagão da Roda Fina e sua mãe Leopoldina (1975) e A gema do ovo da ema (1979). 2007. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2007.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: Uma Introdução. Tradução: Waltensir Dutra; Revisão da tradução: João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 390 p. ISBN 85-336-2295-3.

ESTEVES, Nathalia Costa. **Heróis em trânsito**: narrativa juvenil brasileira contemporânea e construção de identidades. 2011. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. ?. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HINTERLANG, Cristina. **Contribuições da literatura de Monteiro Lobato**: um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná. 2012. Número de páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Nome da universidade, Cascavel, 2012.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**: Cinco Lições. Tradução de Artur Morão. ?. ed. Lisboa: Edições 70. 2020, 132 p.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: [\[https://bdtd.ibict.br\]](https://bdtd.ibict.br)(<https://bdtd.ibict.br>). Acesso em: 14 out. 2024.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético. Tradução de Johannes Kretschmer. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1996. ISBN 85-7326-037-8.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético. Tradução de Johannes Kretschmer. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. ISBN 85-7326-152-8.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. ?. ed. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JULIANI, Miriam Zafalon. **A incidência do mito em Confissões de uma viúva moça e A mulher de preto (contos fluminenses), de Machado de Assis**. 2010. Número de páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2010.

LIBARDI, Franciele Lucia. **Práticas docentes para sujeitos de ação**: a contação de histórias pela estética da recepção no ensino fundamental I. 2023. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2023.

LUCAS, Fábio. **Artigos e entrevistas sobre a obra de Bartô**. Revista Notícias. 4. ed. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. ?. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Notas para uma definição do leitor ideal**. Tradução Rubia Goldoni e Sérgio Molina. ?. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020. 188 p. ISBN 978-85-86111-19-4.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. Tradução José Geraldo Couto. ?. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017. E-book. Título original: The Traveler, the Tower and the Worm. ISBN 978-85-9493-069-9.

MARTENS, Angelita. **A personificação do mal em José de Anchieta**: imaginário e recepção. 2012. Número de páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.

MARTINO, Simone Rodrigues. **De consumidor a leitor**: veredas à formação leitora. 2018. Número de páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4107>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MASSUCATO, Anamélia Rodrigues Marquis. **Ricardo Reis e o mundo**: o poeta das Odes e a personagem de O ano da morte de Ricardo Reis. 2006. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2006.

NASCIMENTO, Ismael de Carvalho. **Qohélet: a recriação poética de Haroldo de Campos como atualização para um diálogo com o homem moderno**. 2020. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, 2020.

OLIVEIRA, Daniela Carla de. **O leitor e a leitura do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá, Paraná**. 2009. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

PAIVA, Márcia Cristiane da Fonsêca. **Das paredes da casa ao texto ficcional**: repetição e memória em Bartolomeu Campos de Queirós. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (tem sigla?), Juiz de Fora, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

QUADROS, Deisily de. **Em cena, O grande teatro do mundo, de Jorge de Lima**. 2008. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Júlio Abreu (Org). ?. ed. São Paulo: Global, 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Tempo de voo**. Ilustrações: Afonso Ruano. 1. ed. São Paulo: Global, 2017. ISBN 978-85-260-2220-0.

RAMPAZZO, Érica dos Reis Segovia da Silva. **Sylvia Orthof e a recuperação dos contos de fadas: o cômico vai à escola?**. 2004. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social?**. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Atos de ficcionalizar e emancipação do leitor: para além do oxigênio. **Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 96-111, mês abreviado. 2020.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. **A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2019.

SCHMIDT, Robson Rosa. **A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2019.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Conferências sobre leitura-trilogia pedagógica**. ?. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Márcia Cabral da. **Artesão da palavra escrita**. ?. ed. Rio de Janeiro: Palavra Literatura em Revista, 2012.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, páginas x-x, mês abreviado. 2002.

SOUZA, Rossane Lemos de. **Contos maravilhosos de autores desconhecidos: um diálogo afetivo entre o texto e a plateia**. 2009. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Nome da universidade e sigla, Curitiba, 2009.

SOUZA, Rosiane Cristina de. **Entre mistérios e enigmas: um estudo sobre o romance policial para jovens na série Os Karas, de Pedro Bandeira**. 2011. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2011.

TARACHUK, Daiana Lima. **A vez e a voz do leitor literário: aplicação do método recepcional no ensino fundamental I**. 2018. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2018.

VICENTINI, Inez Paggi. **Entre palavras, formas e cores: as redondilhas de Camões e as pinturas de Bruegel**. 2011. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2011.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. **A leitura, o ensino de literatura e o livro didático:** uma questão a ser discutida. 2004. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2004.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários.** Tradução de Luiz Carlos Borges. ?. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLFF, Ana Cristina Fernandes Pereira. **Aparição, estrela polar e alegria breve:** correspondências e contrastes: uma leitura das relações homem-espaço em Vergílio Ferreira. 2006. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** ?. ed. São Paulo: Ática, 1989.

ZOTESSO, Lúgia Ribeiro de Souza. **A recepção de *O menino do pijama listrado* por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá.** 2011. Número de páginas f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2011.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário:** práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2015.