



POESIA NA ESCOLA: O PRAZER DE LER E O GOSTO PELA ARTE

Dayane da Silva Grilo – Mestranda/ UFRN – CNPq

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: O artigo constitui-se de um relato de experiência resultante da pesquisa de dissertação do mestrado, em andamento, *Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros*. Temos como objeto de estudo, neste trabalho, a sessão de leitura do poema *Escova*, de Barros (2008), desenvolvida em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I, em um colégio de aplicação da cidade de Natal. Objetivamos fazer uma análise qualitativa da recepção estética das crianças ao poema citado, mediante o levantamento quantitativo de inferência e a confirmação ou refutação dos horizontes de expectativas demonstradas pelos alunos em seus atos de fala que tenham contribuído na ampliação da significação textual. A discussão teórica tem como fundamento os textos da *Estética da Recepção* de Jauss (2002) e Stierle (2002). Adotaremos como metodologia de discussão do texto poético a teoria do andaime (GREVES E GREVES, 1994). Os resultados encontrados foram analisados fundamentados na teoria da análise do discurso de Marcuschi (1999; 2011), eles apontam que quando o andaime é empregado de maneira planejada propicia os alunos a fazerem uma leitura que parte da literalidade do texto e avança para horizontes criativos, lógicos e inferenciais desenvolvendo uma compreensão global do texto.

Palavras – chave: Leitura, Poesia, Estética.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a formação de leitores de poesia nos anos iniciais do ensino fundamental I. Apresenta como objeto de estudo a sessão de leitura do poema *Escova*, de Barros (2008), desenvolvida em uma turma do terceiro ano, de um colégio de aplicação da cidade de Natal. Temos como objetivos analisar qualitativamente e quantitativamente a recepção estética das crianças a leitura do poema *Escova*, de Manoel de Barros, mediante a consideração dos tipos de inferências e a confirmação ou refutação dos horizontes de expectativas utilizados como estratégias de leituras pelos alunos no momento da discussão. É válido salientar que a experiência relatada faz parte de uns corpora de oito sessões de leitura desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa de mestrado.

Segundo Marcuschi (1999; 2011), os horizontes de expectativas são formados na interligação das experiências de vida em resposta aos referentes textuais, aos conhecimentos prévios e as inferências do leitor. Para tanto, recorreremos aos protocolos da experiência de leitura por



andaime (GREVES e GREVES, 1995) como um método pedagógico que possibilita a ampliação da significação textual, com base em esquemas de perguntas e respostas que favorecem amplas possibilidades de leitura do texto por meio da atividade do compartilhamento de ideias.

A divulgação desse trabalho justifica-se em virtude da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada no ano de 2014, ter demonstrado que uma em cada cinco crianças as quais cursam o 3º ano do ensino fundamental I, não dominam processos satisfatórios de leitura. Esse problema constatado ocasiona um sério déficit de aprendizagem ao longo da vida escolar. Desta forma, urge investigar e divulgar os processos de recepção dos textos, a partir do olhar da criança, com a presença de um mediador e, assim, contribuir de maneira significativa com o compartilhamento de experiência e saberes pedagógicos que possam indicar caminhos para que as salas de aula tornam-se um lugar privilegiado na formação de leitores e de uma comunidade de interpretes.

Neste trabalho, entendemos a poesia como um efeito causado pela arte no leitor. Segundo, Octávio Paz (2014, p. 22): “[...] Há poesia sem poema; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesias sem serem poemas”. Ser poesia diz respeito, a um estado de reflexão significativa, afetiva e racional de harmonia existente entre as coisas e as ideias que as palavras evocam. Estas ideias já estão presentes no leitor e é um meio de conhecimento, assim o signo verbal da literatura desperta na mente do leitor múltiplas possibilidades de sentido e esses sentidos despertam certo estado de prazer ao qual (DUFRENNE, 1969) denomina de poesia.

A teoria da estética da recepção surge como um conceito que integra os papéis das três figuras principais envolvidas na construção textual são elas: o autor, o leitor e o texto. Na história da literatura operante até o início do século XX, dominavam as concepções idealistas e positivistas que orientavam o estudo da literatura pela imanência textual sem levar em conta o aspecto histórico da obra e o prazer estético despertado no leitor.

Nessas vertentes de interpretação da obra literária, enquanto, um artefato de arte dava-se o apagamento da figura do leitor que somente foi colocada na ótica da interpretação literária com os estudos de Hans Robert Jauss em 1978. Essa nova estética propõe compreender a acolhida receptiva da obra pelo público. Segundo Jimenez (1999), em face da leitura do texto e a elaboração de sentidos pelo leitor podem-se esperar três reações possíveis: a satisfação imediata, a decepção ou



irritação, ou então o desejo de mudar e de se adaptar aos horizontes inéditos abertos pela obra. Estas atitudes diante do texto permitem ao leitor estabelecer um julgamento qualitativo e sensibilizar-se mediante uma fruição compreensiva.

Assim, evidencia-se o fenômeno da recepção estética, que conforme Jauss (2002) é o momento de interação entre autor, leitor e obra, no qual, se constrói uma rede de significados. Notadamente, um determinado grupo de leitores expressará a sua compreensão de um determinado texto por atos de fala, ou gestos que revelaram sua emoção e prazer em criar hipóteses de sentido. Porém, a compreensão dos dados cognitivos revelados pelo discurso e pelo gestual, nem sempre poderá ser observada pelo mediador da leitura, uma vez que muitas etapas constituintes da experiência estética da leitura ocorrem na intimidade do leitor:

Jamais falava com alguém sobre minhas leituras. A necessidade de compartilhar veio mais tarde. Na época, eu era soberbamente egoísta e identificava-me completamente com os versos de Stevenson: Este era o mundo e eu era o rei; Para mim vinham às abelhas cantar, Para mim as andorinhas voavam. (MANGUEL, 1997, p. 24).

Consoante Jauss (2002) existem três grandes momentos da atividade de recepção estética que atuarão diretamente sobre o leitor, são elas: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. No plano da *poiesis*, o prazer se caracteriza pela experiência produtiva e imaginativa que durante a leitura o leitor realiza, o mundo textual abre espaço para a criação de novos mundos e expectativas que levam o leitor a desfrutar o poder de criar e fazer suas próprias reflexões. Concomitantemente, temos a presença figurativa da *aisthesis* em que o leitor desfruta do prazer de uma consciência receptiva e criativa, ampliando sua capacidade de renovar sua percepção sobre o mundo ficcional e factual. No final da viagem mental, o leitor sai enriquecido da experiência de leitura, passando a operar nele, a figura da *katharsis*, essa ocorre por uma mudança de metanoia (pensamento), que propicia a cura e a libertação da alma do domínio arbitrário da razão e do materialismo que afoga a vida humana em uma eterna angústia, ou até mesmo lhe dar a liberdade estética de julgar o texto e envolver-se. Vejamos o que nos diz Jauss (2002):

A *poiesis* é o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos; [...] *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, ou seja, um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis; [...] e a *Katharsis* é o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o telespectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. (JAUSS, 2002, p. 100-101).

Sabendo que a recepção estética é o momento privilegiado da construção de sentido e orienta a efetivação das atividades da *poiesis*, da *aisthesis* e da *katharsis*, precisamos compreender



quais são as condições que possibilitam a receptividade literária. Jauss (2002) afirma que todo o processo de leitura se inicia por um horizonte de expectativas que o leitor levanta a partir do seu contato visual ou auditivo com o título da obra. Esse primeiro significante textual abre espaço para um horizonte de temas que podem vim ou não ser realizado no texto. Para a compreensão desta competência recepional é importante acrescentarmos os conceitos de horizonte interno e externo dos textos, introduzidos por Edmund Gustav Albrecht Husserl e desenvolvida por Alfred Schütz.

O horizonte interno do texto diz respeito ao estado de fato complexo de que se constitui o texto, a sua história, o seu conteúdo real, que no momento inicial da leitura ainda não estão disponíveis ao leitor. Este, inicialmente, só pode construir uma possibilidade de horizontes externos (estado de fato elementar ou ingênuo) que é elaborado a partir dos significados e sentidos alcançados pelas possibilidades elencadas a partir dos conhecimentos e experiências do leitor que atribuem sucessivos horizontes de tematização com base no que é proposto pelo signo linguístico do título.

Desta maneira, a recepção inicial do texto é verbalmente orientada pelo título e nesse momento o leitor pode desencadear uma recepção ingênua, haja vista que suas expectativas iniciais podem corresponder ou não ao estado de fato complexo contido no corpo textual:

Cada significante evoca de imediato, um horizonte [mínimo] de significados possíveis, dentro do qual se há de abrir o significado visado. Assim, a recepção elementar [ingênua] já implica uma redução. Esta, no entanto, só é possível por meio de uma contextualização, o que significa que, de cada significante e de seu significado, se passa a um plano maior, que se revela nos significados que, por sua vez, se manifestam pelos significantes dados. Só a contextualização assim estabelecida permite a redução da quantidade dos significados de uma oração, que deste modo formam uma organização frasal consistente. A significação frasal é uma hipótese, que se erige sobre uma quantidade de significados correlacionados, que, por sua vez, são projetados sobre a base material dos significantes. O núcleo do significado frasal assim obtido é definido como estado de fato [ingênuo]. Na aceção própria do termo, este estado de fato é o primeiro passo da recepção. (Stierle, 2002, p. 138. grifos nossos).

Logo após esse momento inicial da leitura, o leitor parte para uma atividade de leitura global do texto que começará a unificar os sentidos do texto, em direção ao encontro sucessivo dos estados de fato internos da obra. O preenchimento sucessivo dos vazios de sentidos do texto, parágrafo após parágrafo que desdobram novos estados de fato levam o leitor a compreensão do estado de fato complexo global. Na medida em que avança na leitura, contratos de horizontes temáticos vão sendo estabelecidos com o leitor.



Ao que podemos perceber, a teoria descrita é uma teoria das variáveis da recepção que têm o texto como motivador de sentido. Mas, além da perspectiva de Jauss, Stéphane Mallarmé, estudioso francês, vai afirmar que além dessa interpretação pragmática proposta pela superfície textual, devem-se considerar também as interpretações dadas pelo leitor, que se baseia em seus conhecimentos de mundo e em suas experiências de vida para depreenderem o sentido do texto. Em um primeiro momento, a compreensão interpretativa do leitor, depende do entrelaçamento entre vida-texto e texto-vida, os sentidos atribuídos ao texto servirão de caminho para reflexão crítica da sua realidade. Encerramos essa compreensão teórica com uma citação da professora e pesquisadora Amarilha (2013):

Devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, sentimentos, situações sobre os quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa [...] viver essa experiência é aprender sua natureza [...] reconhecem-se o leitor e sua bagagem como elemento constituinte da rede de sentidos que circula na interlocução entre leitor e texto; reconhece-se, portanto, a identidade do leitor como parte da experiência ficcional. Essa visão favorece ao desvelamento da literatura como um sistema social compartilhado que só se realiza quando entram em sintonia aqueles que nele interagem: o leitor, o autor, o texto e a condição em que se dá sua leitura. Nesse sentido, o leitor tem a atribuição de cooperar com o produtor do texto para que esse ganhe sentido. (AMARILHA, p.62, 2013).

Portanto, o ato da construção de sentido da leitura ocorre mediante um processo gerador de significados (recepção) que integram o autor, o texto e o leitor. De um lado, temos o texto trazendo o mundo de valores e de horizontes de expectativas do autor implícito, estes aparecem nas estratégias textuais que revelam o contexto sócio cultural, o repertório intertextual, as referências, os arquétipos e as ideologias que são selecionadas pelo autor e estão expostas na organização da estrutura interna de significação profunda do corpo textual. Do outro, temos o leitor, que por sua vez realiza uma atividade questionadora na forma de predições e inferências buscando significados para os significantes, e tenta encontrar na sua experiência de mundo, em seus valores, em seu contexto e mundo enciclopédico um suporte para a construção da significação dos textos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa que desenvolvemos, segundo Bogdan e Biklen (1982) é de natureza exploratória. Para nos aproximarmos do grupo de alunos do terceiro ano realizamos duas observações da turma, em sua rotina diária de aulas. Posteriormente, aplicamos ao longo de dois meses, oito sessões de leitura, de aproximadamente 30 minutos, orientadas pelos protocolos de leitura por andaime de



(GREVES e GREVES, 1995), estas sessões foram gravadas em áudio e vídeo, e o terceiro encontro será objeto da nossa análise nesse trabalho.

As gravações das sessões permitiram a análise das diferentes estratégias de leitura inferenciais empreendida nos atos de fala dos alunos, que demonstraram sua compreensão textual. Segundo Marcuschi (1999), as inferências são processos cognitivos que implicam na construção de representações semânticas baseadas na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do autor, capacidade esta que caracterizará o leitor maduro, crítico e questionador. Assim, a dimensão de aproximação e distanciamento do leitor para com o texto dependerá das suas habilidades de operar inferências que o levem a construir horizontes de sentidos possíveis e aceitos pelo texto.

Adotamos como categorias de análise das respostas dos alunos os seguintes tipos de inferências possíveis, apontadas por Marcuschi (1999), são elas: 1) Inferência Analógico Semântica (IAS): são aquelas realizadas com base em dados lexicais e semânticos, ocorrem por identificação referencial, por generalizações, por associação, por analogia, por composição ou decomposição do gênero textual; 2) Inferência Pragmático Cultural (IPC): são conhecimentos trazidos pelo leitor para a interpretação do texto com base em seus conhecimentos, experiências de vida, crenças e ideologias individuais; 3) Inferências de Base Contextual (IBC): são aquelas advindas do contexto pragmático (intencional, conversacionais, avaliativo) e da prática (experiência de vida, cognitiva, esquemática, analógica e da composição do gênero textual); e, 4) Inferência sem Base Contextual (ISBC): são aquelas que extrapolam o conteúdo e as interpretações aceitas pelo texto causando falseamentos e explorações infundadas.

Quanto ao tipo de perguntas que motivaram a discussão do poema temos, perguntas: 1) objetivas (PO) - são aquelas que se referem a informações inscritas na superfície textual, levando a um processo de decodificação; inferenciais (PI), as quais exigem conhecimentos textuais, enciclopédicos e contextuais; globais (PG) que demandam a compreensão do texto como um todo, envolvendo conhecimentos linguísticos e extratextuais; subjetivas (PS) se relacionam com o texto superficialmente, levando a respostas que dependem inteiramente do aluno; vale-tudo (PVT) tem apenas o texto como pretexto mais não precisa dele para a resposta e, as perguntas metalinguísticas (PM), que estão associadas à estrutura do texto ou do léxico.



O tipo de inferências e resposta dada pelos alunos leva a construção de um contínuo de horizonte de compreensão textual que revelam suas habilidades em processos de leitura. Estes horizontes de expectativas são do tipo: 1) falta de horizonte, marcado por um ato de fala que apenas repete o que está dito no texto; 2) horizonte mínimo, leitura parafrástica que identifica informações objetivas e repete com outras palavras o que foi dito, podendo agregar alguns conteúdos novos; 3) horizonte máximo, inferências geradas pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais não contidos no texto, é uma leitura que inclui as entrelinhas; 4) Horizonte problemático vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade; são leituras de caráter pessoal, em que há investimentos muito grandes de conhecimentos pessoais e extrapolam as informações do próprio texto; e, 5) Horizonte indevido, que levam a leitura errada sem base textual, e assim foge completamente das zonas limítrofes de sentido do texto. (MARCUSCHI, 2011).

Quanto à técnica de leitura por andaime, que fundamenta o desenvolvimento da sessão de leitura, podemos evidenciar segundo (GRAVES e GRAVES, 1995) que a leitura por andaime consiste em procedimentos de pré-leitura com criações de hipóteses de significados do que está por vim no texto a partir do título, leitura e atividades de compartilhamento da interpretação durante a pós-leitura motivada por discussões pautadas em perguntas e respostas.

Portanto, com os protocolos de leitura por andaime baseados em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, tentaremos evidenciar nos atos de fala dos participantes das sessões de leitura, quais foram às construções inferenciais e os horizontes de sentidos, que os aprendizes elaboram ao longo da leitura e discussão do poema *Escova*.

3 RESULTADOS

Nesta sessão dos resultados apresentamos um trecho da atividade discursiva de respostas formuladas pelos alunos (**A**), as perguntas feitas pelo mediador, professora pesquisadora (**PP**) nos momentos de pré e pós-leitura. Para cada etapa de leitura, analisamos, neste artigo, um universo total de onze dados de fala os quais subsidiaram a discussão inicial e final, e estas demonstraram o avanço de um horizonte mínimo para um horizonte máximo de compreensão textual conforme o andaime foi oferecido pelo (**PP**). Utilizamos as siglas apresentadas na metodologia para indicar o tipo de pergunta e resposta desenvolvidas durante a discussão; os números precedentes as falas indicam o dado de fala que pertence a um corpus de um total de aproximadamente 120 dados de



fala (ainda estamos contabilizando os dados totais). Acrescentamos a sigla R, que diz respeito às respostas derivantes de perguntas do mesmo tipo.

Sessão de Leitura do Poema Escova*

PP: Bom dia! Meninos, o poema de Manoel de Barros que vamos ler hoje se chama Escova. Sobre o que vocês pensam que um poema chamado Escova vai falar? **(PS)**

(01) A: Vai falar sobre escovar os cabelos. **(RS/IAS/IBC)**

(02) A: [Escovar os dentes. **(RS/IAS/IBC)**

(03) A: Escovar o nariz (risos). **(RS/IAS/IBC)**

(04) A: Escovar o corpo. **(RS/IAS/IBC)**

(05) A: Escovar o pelo do cachorro. **(RS/IAS/IBC)**

(06) PP: Vocês pensam que a escova de Manoel de Barros deve ser uma escova comum? **(PI)**

(07) A: Não. **(RI/ IBC)**

(08) A: Deve ser uma escova do pensamento (+) assim (+) uma escova que era muito bonita. **(RI/IBC)**

(09) A: Deve ser uma escova poética. **(RI/IBC)**

(10) PP: Uma escova poética. Você já viu uma escova poética? **(PVT)**

(11) A: Não. **(RVT/IBC)**

(12) PP: Não viram uma escova poética. Como é que vocês imaginam que deve ser uma escova poética? **(PVT)**

(13) A: Uma escova que quando passa ela vira um poema. **(RVT/IBPC)**

* Utilizamos na transcrição a sigla PP para nos referirmos à professora pesquisadora; A: para indicar fala do aluno; R: sempre que nos referimos às respostas que seguem a mesma classificação do tipo de pergunta que a gerou; [: para sobreposição de vozes; :: alongamento de vogal; (+): pausas curtas e (()): Comentário do analista. Quanto as demais siglas já foram apresentadas na metodologia em virtude de demandas de explicação do texto.



- (24) PP: E dentro da nossa cabecinha será que têm uma escova que faz poesia? **(PI)**
- (25) A: A criatividade. **(RI/IPC)**
- (28) PP: Vamos ler o poema agora para ver se nossas hipóteses se confirmam. (Ato performativo)
(Leitura da professora pesquisadora))
- (29) PP: O que seriam então para Manoel esse escovar palavras? **(PI/ PG)**
- (30) A: Eu acho que é inventar palavras. **(RI/RG/IAS/IBC)**
- (32) A: Eu acho que ele usa a sua imaginação para inventar e escrever. **(RI/RG/IAS/IBC)**
- (33) A: fazer poesia. **(IBC)**
- (37) PP: Vocês jogariam a escova fora se vocês criassem sempre poesias? **(PI/PS)**
- (38) A: Não! **(RS)**
- (39) PP: E por que não? **(PO)**
- (40) A: Porque eu gosto de poesias porque é leve e acalma. **(RS/IBC)**
- (57) PP: E da estrutura do poema vocês acharam alguma coisa diferente? Alguma palavra que não entenderam o sentido? **(PM)**
- (60) A: Os Clamo: res. **(RO)**
- (61) PP: Os clamores antigos das palavras são os gritos das palavras exigindo de nós sentidos. Elas pedem que a gente dê um sentido para elas. **(RM/ IAS)**
- (71) A: E os arqueólogos? **((Pergunta suscitada com base em IAS))**.
- (72) PP: Alguém saberia dizer o que é um arqueólogo? **(PI)**
- (73) A: É uma pessoa que procura os fósseis. **(IAS)**
- (74) A: Os ossos dos dinossauros. **(IBC)**
- (81) A: Sim porque a gente procura saber o que elas significam, pode até usar um dicionário, ou criar (+) brincar com elas. **(RO/ IBC)**



(83) A: Tem umas palavras que são explicadinhas (+) E: outras a gente tem que dar sentido pra elas. (RO/IBC).

Tabela de dados quantitativos

Tipos de inferências demonstradas nas respostas	Pré – leitura	Pós-leitura
IAS	5	4
IPC	1	0
IBC	9	6
ISBC	0	0
Total de respostas avaliadas	11	11

4 DISCUSSÃO

Os dados alcançados mediante a análise do trecho selecionado da atividade de discussão do poema *Escova*, demonstraram que em relação à primeira pergunta, obtiveram-se cinco respostas de tipo (IAS) realizadas com base no título do texto, em que os estudantes acessaram o sentido do léxico “escova”, estas respostas também estão ligadas a um tipo de inferência de base contextual, pois os leitores associaram de imediato o objeto com suas experiências de mundo em funções do campo contextual de uso que é atribuído ao instrumento “escova”, e assim criaram hipóteses de temáticas para o texto a ser lido.

Mediante a uma pergunta de tipo subjetivo, os alunos consideraram apenas o título do poema e das suas experiências transitando de um horizonte mínimo para um horizonte problemático. O grande salto qualitativo vai ser dado com a inserção da segunda pergunta de tipo inferencial, para respondê-las os alunos se valem do seu conhecimento enciclopédico de quem é Manoel de Barros e da sua atividade enquanto escritor de poesias, haja vista que os alunos dizem: “Deve ser uma escova do pensamento”; “Deve ser uma escova poética”. Com relação à segunda pergunta, obtemos três respostas com inferências do tipo (IBC).

Depois apresentamos uma terceira pergunta do tipo (PVT), o aluno não encontrou em seu contexto de mundo uma resposta satisfatória, afirmando apenas não ter visto uma escova poética. Insatisfeita com essa resposta a (PP) lançou uma nova pergunta vale-tudo apelando por processos criativos e imaginativos dos alunos que poderiam responder com qualquer ideia de como seria essa escova. Obteve-se, assim, uma resposta do tipo (IBPC) onde o aluno teve que considerar um



pressuposto contextual, já percebido com a discussão anterior. Como o contexto conversacional fala sobre poemas, portanto, ele conclui que ao usar essa escova teremos como consequência um poema, vê-se aqui um princípio da lógica conceitual. Após essas especulações iniciais é feita uma (PI) que aponta para um possível tema que se relaciona ao texto *Escova*: “A: A criatividade”, resposta do tipo (IPC).

Na discussão após o momento da pós-leitura os alunos demonstraram estar completamente inseridos em um horizonte de compreensão máximo. Apresentado respostas (IAS) e (IBC) considerando assim o contexto interno e externo do texto. Também empreenderam algumas discussões sobre a metalinguagem do texto, chegaram às respostas necessárias realizando quatro inferências do tipo (IAS) e três do tipo (IBC).

Observamos que o leitor da vida ao texto agregando coordenadas históricas e outras lembranças da sua visão das coisas e do mundo, assim o leitor se coloca como um construtor de sentidos e do próprio texto. É nesse momento de integração do leitor com o texto que se evidencia a capacidade de compreensão e de fruição estética.

5 CONCLUSÃO

Pudemos constatar com a análise parcial da sessão de leitura do poema *Escova* que os processos inferenciais vão garantir a organização dos sentidos elaborados pelos indivíduos na sua relação com o texto. O texto é um artefato cultural que se constrói a cada leitura, seu sentido global somente é alcançado na interação do mundo do autor, dos referentes textuais e do mundo do leitor.

Nesse sentido a metodologia do andaime que predefine um esquema de perguntas suscitada por um leitor mais experiente favoreceu a compreensão leitora das crianças, as quais ainda não dispõem de uma maturidade suficiente para atingir todos os significados textuais, principalmente aquele que exigem uma leitura para além do literal.

Finalmente, entendemos que os dados avaliados comprovam que o andaime favoreceu a mudança de horizontes mínimos dos leitores infantes para um horizonte máximo, obtido na compreensão global do texto, e nesse processo os leitores desenvolveram relações cognitivas lógicas, metafóricas, inferenciais e criativas, mostrando ter desenvolvido todas as etapas estéticas: *poiesis, aisthesis e katharsis*.



6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. p. 15.

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Editora: Globo S. A, Porto Alegre, 1969.

GRAVES, Michel F, Graves, Bonnie B. **The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of texts**. In: Reading, UK: Blackwell Publishers e The United Kingdom Reading Association. V. 29, n. 1, Apr. 1995. P. 29 – 34.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz da Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção** (ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** . Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Marcuschi, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: Barzotto, Valdir Heitor. (Org.). **Estado de Leitura**. 1ed. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1999, v., p. 95-94.

_____.Compreensão textual como trabalho criativo. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.89-103, v.11. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bistream/123456789/40365/6/Caderno_bloco_2_v_3.pdf. Acessado em: 22 de julho de 2016.

Stierle, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: LIMA, Luiz da Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção** (ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação a estética**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.