



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**LITERATURA DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS:
PERSPECTIVA METATEÓRICA À LUZ DO LEITOR REAL**

CRISTINA ROTHIER DUARTE

JOÃO PESSOA
FEVEREIRO DE 2023

CRISTINA ROTHIER DUARTE

**LITERATURA DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS:
PERSPECTIVA METATEÓRICA À LUZ DO LEITOR REAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB como requisito necessário para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Literatura, Teoria e Crítica

Linha de Pesquisa: Leituras Literárias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi.

JOÃO PESSOA
FEVEREIRO DE 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ATA DE DEFESA DE TESE DO(A) ALUNO(A)
CRISTINA ROTHIER DUARTE

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às dez horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Tese intitulada: **“LITERATURA DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS: PERSPECTIVA METATEÓRICA À LUZ DO LEITOR REAL”**, apresentada pela aluna Cristina Rothier Duarte, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTORA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento da Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. A professora Doutora Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Daniela Maria Segabinazi (Coorientadora), Fabiana Ferreira da Costa (PPGL/UFPB), Luciane Alves Santos (PPGL/UFPB), Fernando César Bezerra de Andrade (PGDH/UFPB) e Clarice Lottermann (UNIOESTE). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à doutoranda para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: **APROVADA**. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 28 de fevereiro de 2023.

Parecer: Aprovada com recomendação para publicação em razão dos muitos méritos indicados pela banca: coesão, elegância, ineditismo, originalidade teórica e metodológica assim como a acuidade em articular várias teorias. O referido parecer é unânime.

Prof.^a Dr.^a Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
(Presidente da Banca)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Ferreira da Costa
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi
(Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Luciane Alves Santos
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Clarice Lottermann
(Examinadora)

Cristina Rothier Duarte
(Doutoranda)

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
(Examinador)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D8121 Duarte, Cristina Rothier.

Literatura de múltiplos destinatários: perspectiva metateórica à luz do leitor real / Cristina Rothier Duarte. - João Pessoa, 2023.

170 f. : il.

Orientação: Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos.

Coorientação: Daniela Maria Segabinazi.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Literatura - Leitura. 2. Teoria do efeito estético. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Literatura de múltiplos destinatários. 5. Leitor real. 6. Mapeamento de experiência estética. I. Santos, Carmen Sevilla Gonçalves dos. II. Segabinazi, Daniela Maria. III. Título.

UFPB/BC

CDU 82:028(043)

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por todas as graças, entre elas, ter me reservado conhecer pessoas que dão sentido ao meu existir, sem as quais, eu nada seria: meus pais, Maria José e Nathanael (em memória), pelo amor e pelos valores divididos comigo, a fim de multiplicar; meu padrasto Alvino (em memória), pelos mesmos motivos e por amar meus filhos como verdadeiro avô que foi sob o codinome de “tio”; meu companheiro Ranieri e meus filhos, Lucas e Vinícius, por sermos família em seu mais precioso sentido; minha irmã Christiane, em quem sempre tento me espelhar por pura admiração; Theo, por todos os sorrisos que nos tira gratuitamente; Clara que vem chegando para florir neste novo eu que em breve nascerá; minha nora Thayssa e meu cunhado Eudócio por somarem amor a nossas vidas; minhas amigas, Marcela, Adri, Geslani, Emanuele, Vaneídes e Vânia, que, mesmo longe, estão infinitamente perto, no invisível que aquece e alegra – as memórias e os sentires; minhas amigas, meus presentes, Beta, Aninha e Iran, por serem quem são: amizade; minha sempre professora Girlene, por tudo, pois o enumerar não cabe aqui; minhas professoras e orientadoras, Carmen e Daniela, pela generosidade na partilha de seus conhecimentos e pela palavra afetuosa quando me faltava acreditar; os membros titulares da banca examinadora deste trabalho, professora Fabiana, professora Clarice, professora Luciane, professor Fernando, pela pronta disponibilidade e pelas significativas contribuições; os membros suplentes, professora Claurênia e professora Marinês, pelo gentil aceite e pela presença; meus alunos, cúmplices na realização de um “sonho sonhado”; todos que deixei de citar, mas com quem dividi e divido o viver. Agradeço ainda à Capes pelo financiamento da pesquisa.

“[...] a felicidade é uma coisa inesperada.”
(CARRASCOZA).

RESUMO

Na contemporaneidade, temos verificado, recorrentemente, narrativas classificadas como literatura de múltiplos destinatários, de audiência dual ou *crossover fiction*, devido, segundo alguns especialistas (FALCONER, 2009; RAMOS; NAVAS, 2015; BECKETT, 2009), à temática e a determinadas características textuais que possuem. Conforme o entendimento de Beckett (2009), os textos literários, sobre os quais incidem esse fenômeno, apresentam uma comunicação narrativa que flui em duas direções, e os níveis de endereçamento são determinados não apenas pelos destinadores, mas também pelos destinatários, de modo que irrompem as fronteiras etárias. Não obstante a importância da participação do leitor nesse processo de ampliação do público pretendido, em um primeiro momento, por instâncias legitimadoras (mercado editorial, instituições premiadoras etc.), ainda não fora dada a devida atenção às suas particularidades dentro desse contexto de interação com o texto literário. Diante disso, é objetivo geral, nesta pesquisa, analisar de que modo se dá essa comunicação entre um leitor adulto e um texto literário juvenil, porém considerado ficção de múltiplos destinatários pela crítica. Em sede de objetivos específicos, visamos a: *i.* apresentar um recorte histórico da literatura infantil e juvenil brasileira; *ii.* empreender discussões teóricas acerca da (i)legitimidade da literatura juvenil e de abordagens teóricas sobre a literatura de múltiplos destinatários (*crossover fiction*); *iii.* contribuir metateoricamente com os estudos que versam sobre esse tipo de texto literário, a partir da articulação teórica proposta por Carmen Santos (2009) à luz da teoria do efeito estético e da teoria histórico-cultural; *iv.* verificar o processo de leitura do qual resultou o efeito estético vivenciado por uma pessoa adulta, a ora pesquisadora, em interação com o texto literário juvenil *Aos 7 e aos 40* (2013), de João Anzanello Carrascoza, via Mapeamento de Experiência Estética – MAPEE (SANTOS, C., 2009, SANTOS; COSTA, 2020). A fundamentação teórica que apoia esta tese consiste nos estudos da teoria do efeito estético (ISER, 1996; 1999a) e da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007; 2008). A metodologia desta pesquisa envolve o método fenomenológico, na medida em que viabiliza o perscrutamento da essência do ato de leitura de um leitor real; o indutivo, visto que, a partir dos resultados obtidos mediante o MAPEE, identificamos idiosincrasias do texto e do leitor que oportunizam o efeito estético; e o autoetnográfico, procedimento adequado em razão do integral vínculo da pesquisadora em relação aos fenômenos que ela investiga e documenta. A análise do ato de leitura de um texto *crossover* permitiu-nos, a título de resultado, a identificação das particularidades do leitor e do texto literário, as quais exercem o papel condicionante do fenômeno de transposição dos limites etários estabelecidos pelo mercado editorial.

Palavras-chave: teoria do efeito estético; teoria histórico-cultural; literatura de múltiplos destinatários; leitor real; Mapeamento de Efeito Estético (MAPEE).

ABSTRACT

In contemporaneity, we have recurrently seen narratives which are classified either as literature for multiple recipients, dual audience or crossover fiction, due, according to some specialists (FALCONER, 2009; RAMOS; NAVAS, 2015; BECKETT, 2009), both to the theme, as well as to certain textual characteristics they have. According to Beckett's (2009) understanding, the literary texts upon which this phenomenon occurs present a narrative communication that flows in two directions, and the levels of addressing are determined not only by the addressers, but also by the addressees, so that age boundaries break down. Notwithstanding the importance of the reader's participation in this process of expanding the audience, as initially intended by some legitimizing instances (publishing market, awarding institutions, among others), the reader's particularities within this context of interaction with the literary text had not yet been given attention. The general objective of this research is, therefore, to analyze the way communication takes place between an adult reader and a juvenile literary text, considering, however, fiction by multiple recipients by critics. With regard to specific objectives, we aim at: *i.* presenting a historical outline of Brazilian children's and youth literature; *ii.* undertaking theoretical discussions about the (il)legitimacy of youth literature and theoretical approaches to literature for multiple recipients (crossover fiction); *iii.* contributing metatheoretically to studies that deal with this type of literary text, based on the theoretical articulation proposed by Carmen Santos (2009) in the light of the theory of the aesthetic effect and the historical-cultural theory; *iv.* verifying the reading process which resulted in the aesthetic effect experienced by an adult person, the researcher, in interaction with the youth literary text *Aos 7 e às 40* (2013), by João Anzanello Carrascoza, via Mapping of Aesthetic Experience – MAPEE (SANTOS, C., 2009, SANTOS; COSTA, 2020). The theoretical foundation that supports this thesis consists of studies concerning the theory of the aesthetic effect (ISER, 1996; 1999a) and the historical-cultural theory (VYGOTSKY, 2007; 2008). As to this research methodology it involves the phenomenological method, as it enables the scrutiny of the essence of the reading act of a real reader; the inductive, since, based on the results obtained through the MAPEE, we identify idiosyncrasies of the text and the reader that create an aesthetic effect; and the autoethnographic, an adequate procedure due to the researcher's integral connection with the investigated phenomena and documents. The analysis of the act of reading a crossover text allowed us, as a result, at identifying the particularities both of the reader and of the literary text, which play a conditioning role in the phenomenon of crossing the age limits which is established by the publishing market.

Keywords: aesthetic effect theory; cultural-historical theory; multiple recipients literature; actual reader; Aesthetic Effect Mapping (MAPEE).

RESUMEN

En la contemporaneidad hemos visto de forma recurrente narrativas catalogadas como literatura para múltiples destinatarios, doble audiencia o ficción cruzada, debido, según algunos especialistas (FALCONER, 2009; RAMOS; NAVAS, 2015; BECKETT, 2009), a la temática y determinadas características textos que tienen. Según la comprensión de Beckett (2009), los textos literarios, sobre los que incide este fenómeno, presentan una comunicación narrativa que fluye en dos direcciones, y los niveles de direccionamiento están determinados no solo por los emisores, sino también por los destinatarios, por lo que la edad los límites se rompen. No obstante la importancia de la participación del lector en este proceso de ampliación del público pretendido, en un principio, por instancias legitimadoras (mercado editorial, instituciones premiadas etc.), aún no se había prestado la debida atención a sus particularidades dentro de este contexto de interacción con el texto literario. En vista de ello, el objetivo general de esta investigación es analizar cómo se produce esta comunicación entre un lector adulto y un texto literario juvenil, no obstante considerado ficción por múltiples destinatarios por parte de la crítica. En cuanto a los objetivos específicos, nos proponemos: *i.* presentar una reseña histórica de la literatura infantil y juvenil brasileña; *ii.* emprender debates teóricos sobre la (i) legitimidad de la literatura juvenil y los enfoques teóricos de la literatura para múltiples destinatarios (ficción cruzada); *iii.* contribuir metateóricamente a los estudios que aborden este tipo de texto literario, a partir de la articulación teórica propuesta por Carmen Santos (2009) a la luz de la teoría del efecto estético y la teoría histórico-cultural; *iv.* verificar el proceso de lectura que resultó en el efecto estético vivido por una persona adulta, la investigadora, en interacción con el texto literario juvenil *A los 7 e a los 40* (2013), de João Anzanello Carrascoza, vía Mapeo de la Experiencia Estética – MAPEE (SANTOS, C., 2009, SANTOS; COSTA, 2020). La fundamentación teórica que sustenta esta tesis consiste en estudios de la teoría del efecto estético (ISER, 1996; 1999a) y la teoría histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007; 2008). La metodología de esta investigación involucra el método fenomenológico, ya que posibilita el escrutinio de la esencia del acto de lectura de un lector real; el inductivo, ya que a partir de los resultados obtenidos a través del MAPEE identificamos idiosincrasias del texto y del lector que crean un efecto estético; y el autoetnográfico, procedimiento adecuado por la vinculación integral de la investigadora con los fenómenos que investiga y documenta. El análisis del acto de leer un texto cruzado nos permitió, en consecuencia, identificar las particularidades del lector y del texto literario, que juegan un papel condicionante en el fenómeno de traspasar los límites de edad establecidos por el mercado editorial.

Palabras clave: teoría del efecto estético; teoría histórico-cultural; literatura de múltiples destinatarios; lector real; Mapeo de efectos estéticos (MAPEE).

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Mediação malsucedida 1 | 73 |
| Figura 2 – Mediação malsucedida 2 | 73 |
| Figura 3 – Mediação bem-sucedida | 74 |
| Figura 4 – Representação da estrutura de tema e horizonte | 83 |
| Figura 5 – Representação da concreção do sentido | 84 |
| Figura 6 – Representação da quebra da <i>good continuation</i> | 85 |
| Figura 7 – Níveis das funções cognitivas e a ZDP | 94 |
| Figura 8 – Mudanças cognitivas via mediação | 95 |
| Figura 9 – Identificação situacional da mediação via agentes sociais | 96 |
| Figura 10 – Incidência da mediação do texto <i>crossover</i> em adultos e em adolescentes | 97 |
| Figura 11 – Situação hipotética de interseção das funções cognitivas não maturadas de adolescentes e de adultos | 98 |
| Figura 12 – Capa de <i>Aos 7 e aos 40</i> | 135 |
| Figura 13 – Quarta capa e capa de <i>Aos 7 e aos 40</i> | 135 |
| Figura 14 – Miolo de <i>Aos 7 e aos 40</i> – narrador em 1ª pessoa | 136 |
| Figura 15 – Miolo de <i>Aos 7 e aos 40</i> – narrador em 3ª pessoa | 137 |
| Figura 16 – Sumário de <i>Aos 7 e aos 40</i> | 138 |
| Figura 17 – <i>Enjambement</i> | 138 |

Lista de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Elementos dos <i>loopings</i> vivenciados no capítulo final | 148 |
| Quadro 2 – Aspectos textuais e paratextuais dos capítulos 1 e 2 comparados | 157 |

Lista de Siglas e Abreviaturas

| | |
|----------|---|
| APCA | Associação Paulista de Críticos de Arte |
| AR | Aspecto de Retroalimentação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CANAL 67 | Cinema articulado às noções de Antropologia Literária |
| COMP | <i>Looping</i> de Complementação |
| CONT | <i>Looping</i> de Contradição |
| FNLIJ | Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil |
| GEAL | Grupo de Estudos em Antropologia Literária |
| MAPEE | Mapeamento de Experiência Estética |
| NDP | Nível de Desenvolvimento Potencial |
| NDR | Nível de Desenvolvimento Real |
| RDM | Roteiro Didático Metaprocedimental |
| REF | <i>Looping</i> de Reformulação |
| REP | <i>Looping</i> de Repetição |
| RET | <i>Looping</i> de Retomada |
| SG | Sequência Geradora |
| SR | Sequência de Repercussão |
| TEM | <i>Looping</i> Temático |
| USP | Universidade de São Paulo |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA: HISTÓRIA, SISTEMATIZAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA DE FRONTEIRAS | 20 |
| 1.1 ESCRITA LITERÁRIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: DO ABRASILEIRAMENTO À ATUALIDADE | 21 |
| 1.2 SISTEMATIZAÇÃO: HÁ DISTINÇÃO ENTRE LITERATURA JUVENIL E LITERATURA PARA ADULTOS (?)..... | 34 |
| 1.3 LITERATURA DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS: ABORDAGEM TEÓRICA..... | 49 |
| 2 LITERATURA DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS COM OLHOS NO LEITOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO | 62 |
| 2.1 LEITOR REAL E MAPEAMENTO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA | 63 |
| 2.1.1 Leitor real à luz da teoria histórico-cultural | 70 |
| 2.1.2 Mapeamento de Experiência Estética: quando o leitor toma consciência de si | 79 |
| 2.2 DIÁLOGO METATEÓRICO: O LEITOR REAL QUE CRUZA FRONTEIRAS..... | 88 |
| 3 FICÇÃO DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS EM AOS 7 E AOS 40, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA: MAPEAR É LER AS PESSOAS | 101 |
| 3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO DE <i>AOS 7 E AOS 40</i> , DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA | 101 |
| 3.2 O OLHAR CAMBIANTE DO LEITOR: PERSPECTIVAS TEXTUAIS EM <i>AOS 7 E AOS 40</i> | 116 |
| 3.2.1 Perspectiva da ação ou do enredo de <i>Aos 7 e aos 40</i> | 117 |
| 3.2.2 Perspectiva do narrador em <i>Aos 7 e aos 40</i> | 130 |
| 3.2.3 Perspectiva da ficção do leitor: os paratextos em <i>Aos 7 e aos 40</i> | 133 |
| 3.3 LENDO O LEITOR: MAPEAMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA | 139 |
| 3.3.1 Desvendando o ato de uma leitura que cruza fronteiras | 141 |
| 3.3.1.1 Perspectiva do narrador e as ambiguidades na interação | 142 |
| 3.3.1.2 A ficção do leitor na quebra de expectativas: lendo paratextos | 152 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.2 <i>Aos 7 e aos 40: a emancipação via literatura de múltiplos destinatários</i> | 158 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 160 |
| REFERÊNCIAS | 164 |

INTRODUÇÃO

Pensar em experiências interacionais leva-nos a pressupor uma relação dual, em que, reciprocamente, um elemento influencia o outro. A compreensão acerca da interação, nessa perspectiva, move-nos na direção da aceção do diálogo, da comunicação. Porém, quando tratamos do texto literário, podemos nos questionar sobre essa possibilidade: como este e o leitor interagem ou, em outros termos, de que maneira eles se comunicam?

Iser (1996, 1999a), vislumbrando essa indagação, desenvolve a heurística da estética do efeito, levando em conta a existência de uma assimetria entre texto e leitor – a chamada contingência, investigada por Austin nos estudos dos atos da fala, ou vazios, consoante a teoria iseriana –, a qual permite a interação entre ambos, na medida em que o segundo busca dirimir pontos de incomunicabilidade manifestados no ato de leitura, mediante a articulação que procede, uma vez provocado por essas indeterminações. A interação, nesse viés, é configurada, visto que promove no leitor (polo estético, em harmonia com a teoria do efeito estético), um salto qualitativo, pois, ao elaborar sentido ao texto, alarga o seu repertório prévio à leitura e amplia suas estruturas noéticas, ao passo que o texto literário (polo artístico, conforme a mesma teoria) ganha existência ao ser transmutado em obra.

O investimento heurístico que Iser (1996, 1999a) realiza, em síntese, versa, então, sobre os efeitos que a estrutura textual provoca no leitor, utilizando-se de um sistema de referências conceituais o qual considera fenômenos cognitivos de um leitor idealizado, portanto, capaz de articular adequadamente todas as indeterminações textuais, já que orientado pelo leitor implícito (estrutura textual que o supõe e orienta a sua leitura). Entretanto, há situações em que a interação texto-leitor não se realiza conforme o previsto pela estrutura do texto (leitor implícito), o que demonstra a necessidade da compreensão das peculiaridades do leitor real.

Notando essa idealização do leitor iseriano, Carmen Santos (2009) insere o leitor empírico no debate, por meio da articulação que procede ao traçar um diálogo interteórico. Trazendo, para junto da abordagem iseriana, a teoria histórico-cultural, do modo que o faz, podemos perceber, de acordo com o que apresentamos oportunamente, o leitor como sujeito dotado de idiosincrasias que influenciam diretamente a sua interação com o texto literário e, conseqüentemente, sua emancipação – um olhar desautomatizado sobre o mundo que o cerca, favorecendo-lhe a constituição de um outro *eu*. É nessa conjuntura que se situa esta investigação.

A desautomação do leitor, no entanto, requer condições de leitura especiais. Não será todo e qualquer texto literário que terá capacidade de promover a emancipação de um dado leitor. Para que isso ocorra, a estrutura textual deve corresponder ao seu nível cognitivo. Por exemplo, em regra, um livro destinado aos adolescentes não provocaria, no leitor adulto, as mudanças que costuma gerar naqueles, de maneira que lhe é indicada a leitura de textos endereçados à sua faixa etária.

Todavia, na contemporaneidade, temos verificado, com certa frequência, narrativas que, devido – consoante alguns estudos realizados sobre o tema – à temática e a determinadas características, são classificadas enquanto textos de múltiplos destinatários, de audiência dual ou *crossover fiction*. Na esteira de Beckett (2009), as ficções, sobre as quais incidem esses traços, apresentam uma comunicação narrativa que flui em duas direções, e os níveis de endereçamento são determinados não apenas pelos destinadores, mas também pelos destinatários, de modo que irrompem as fronteiras etárias. Livros de João Anzanello Carrascoza, por exemplo, *Aos 7 e aos 40* (2013), transitam por vários públicos leitores, muito embora o mercado editorial continue apontando-os, de acordo com a categorização tradicional, como textos juvenis.

Nesse contexto, motivados pelo questionamento perscrutado por Iser em sua heurística, o qual inaugura esta introdução, buscamos conhecer de que modo ocorre a interação entre um leitor e um texto literário, sendo este considerado, por instâncias legitimadoras (esferas de produção, de destinação, de premiação), em um primeiro momento, na qualidade de juvenil, e, posteriormente, pela crítica, enquanto literatura de múltiplos destinatários (*crossover fiction*) – em razão da ampliação do público leitor no que tange ao etiquetamento etário –, e aquele, um sujeito situado fora do rol de destinatários imediatamente visados por aqueles mesmos âmbitos validadores, ou seja, um adulto. Dito de outra maneira, temos a seguinte pergunta de pesquisa: como é oportunizada uma interação emancipadora de um leitor adulto com um texto literário juvenil *crossover*?

Como hipótese, temos que tal interação dá-se em virtude de idiosincrasias noéticas do leitor adulto e particularidades do texto, as quais, conforme observaremos, permitem a este atuar na qualidade de agente social, propiciando naquele um alargamento cognitivo-emocional. Uma vez ocorrido esse evento – a interação –, o texto transgride a barreira etária previamente determinada por instâncias consideradas legítimas, comportando-se, assim, como *crossover fiction*, pois é capaz de mediar tanto adultos, quanto adolescentes no ato de leitura.

Nesse sentido, conceitos iserianos, por exemplo, leitor implícito, vazios, negação, *looping*, quebra da *good continuation*, em intercâmbio como a teoria histórico-cultural,

cooperaram com este estudo na busca da compreensão de aspectos do uso da linguagem reputada literária para jovens e de peculiaridades noéticas de leitores adultos, visto que partem de uma base teórica que concebe a literatura como estrutura comunicacional e *a priori* leva em consideração a experiência estética vivenciada pelo leitor real.

A pertinência teórica desta pesquisa reside na necessidade de se compreender, sob a perspectiva do leitor, o fenômeno promotor da transposição da fronteira etária estabelecida pelas citadas instâncias. Embora a *crossover fiction* seja objeto de vários estudos, os vieses adotados são predominantemente imanentistas ou interessam-se pela recepção, sem, contudo, voltar o olhar investigativo para o sujeito empírico, de modo que ainda resta em aberto o que, no tocante a este, colabora para a vivência do efeito estético quando em interação com um livro que não o tivera como destinatário no momento de sua criação e/ou no de sua classificação mercadológica.

Compreender o que ocorre com o leitor adulto, durante a interação com um texto literário juvenil considerado pela crítica objeto de múltiplos destinatários (*crossover fiction*), corrobora o conhecimento consolidado acerca da recepção. Beckett (2009), por exemplo, levanta uma exaustiva lista de narrativas que cruzaram os limites previamente estabelecidos quanto ao público destinatário e, a fim de justificar essa ocorrência, atribui aspectos relacionados aos textos, todavia não explica o papel do leitor nesse processo, como se a recepção dependesse apenas do livro. Com efeito, estudar a interação do leitor adulto com o texto literário *crossover* outorga-nos conhecer a essência desse fenômeno, compreender por que ele ocorre e a forma como ele se dá, extrapolando, assim, o arraigado entendimento sobre o tema.

Embora esteja além do escopo desta investigação, conhecer a maneira em que é vivenciada a experiência estética de um leitor em interação com um texto literário não imediatamente destinado a ele fornece subsídios para pesquisas ulteriores interessadas na taxonomia do mercado editorial, especialmente para aquelas que tencionem questioná-la, como também contribui com as que pretendam amparar a legitimação da literatura juvenil, afastando o estigma de subliteratura, o qual recorrentemente é sustentado por argumentos que contestam sua qualidade literária, pois, conforme demonstramos, esse tipo de texto literário é capaz de promover a emancipação de leitores mais experimentados que os do público intencionado por ele em um primeiro momento. Daí ser também academicamente relevante este estudo.

Ademais, devido à abordagem metateórica acerca da literatura juvenil e à relação que possui com a interação texto-leitor, importante objeto de atenção dos docentes mediadores de leitura, a presente pesquisa contribui ainda socialmente, na medida em que agrega

conhecimento de interesse do campo do ensino de literatura. Compreendendo o funcionamento do fenômeno que permite ao texto literário juvenil ampliar seu público destinatário, o professor de Língua Portuguesa, da educação básica – especialmente os que trabalham nas etapas: Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio –, muito embora o leitor dessa relação não seja somente o juvenil, mune-se de informações expressivas que podem ser facilitadoras no seu exercício de mediação.

Posto isso, nesta pesquisa doutoral, buscamos, em sede de objetivo geral, analisar o modo pelo qual se dá a interação entre um leitor adulto e um texto literário juvenil, porém considerado pela crítica enquanto literatura de múltiplos destinatários. A título de objetivos específicos, visamos a: (i) apresentar um recorte histórico da literatura infantil e juvenil brasileira; (ii) discutir teoricamente a (i) legitimidade da literatura juvenil e de abordagens teóricas sobre a literatura de múltiplos destinatários (*crossover fiction*); (iii) inserir o tema no debate teórico desenvolvido, a partir da articulação heurística proposta por Carmen Santos (2009) acerca da teoria do efeito estético e da teoria histórico-cultural, no mister de compreender o efeito estético dentro do contexto investigativo que elegemos, contribuindo metateoricamente com os estudos que abordam os textos literários de múltiplos destinatários. Por fim, intentamos (iv) verificar o processo de leitura do qual resultou o efeito estético vivenciado por uma pessoa adulta, a ora pesquisadora, em interação com o texto literário juvenil *Aos 7 e aos 40* (2013), de João Anzanello Carrascoza, mediante o Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE), instrumento metaprocedimental desenvolvido por Carmen Santos (2009), o qual versa sobre a autodescrição e a autorreflexão de eventos noéticos que ocorrem com o sujeito, durante sua interação com uma manifestação artística, em seu processo de construção de sentido.

Atendidos tais objetivos, é possível compreender as condições ensejadoras da mediação operada pelo texto juvenil carrascoziano e as idiossincrasias de um adulto necessárias para, em razão da comunicabilidade texto-leitor, operar-se um acontecimento (ISER, 1996), qual seja: a concreção da obra e a emancipação do leitor.

Com o escopo de atender os objetivos delineados, adotamos como aporte teórico, no momento da revisão bibliográfica acerca da sistematização da produção infantil e juvenil brasileira, Leonardo Arroyo (2011), com *Literatura infantil brasileira*; Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984), com *Literatura infantil brasileira: história & histórias*; Nelly Novaes Coelho (2010), com *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*; Laura Sandroni (1987), com *De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas*.

No que diz respeito à concepção de literatura juvenil, alguns dos textos teóricos aos quais recorreremos são: *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*, de José N. Gregorin Filho (2011); *Les enjeux du roman pour adolescents – roman historique, roman-miroir, roman d’aventures*, de Danielle Thaler e Alain Jean-Bart (2002); *Crítica, teoria e literatura infantil*, de Peter Hunt (2010); *Por uma literatura sem adjetivos*, de María Teresa Andruetto (2012); *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*, de Teresa Colomer (2003); *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*, de João Luís Ceccantini (2000); *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*, de Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel (2009); *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*, de Raquel C. de Souza e Souza (2015).

Para a abordagem da literatura de múltiplos destinatários ou *crossover fiction*, empregamos como referenciais teóricos: Rachel Falconer (2004, 2008), com *Crossover literature* e com *The crossover novel: contemporary children's fiction and its adult readership*; Juliana Garcia de Mendonça Hanke (2018), com *Jovens leitores: o fenômeno crossover na obra de Machado de Assis*; Sandra Lee Beckett (2009), com *Crossover fiction: global and historical perspectives*; Helen E. Kenward (2005), com *The challenge of crossover: an investigation into the existence and implications of crossover fiction*; Theresia Enny Anggraini (2015), com *The characteristics of child-to-adult crossover literature*; Tricia Suseti Hamm Cash (2014), com *La manipulacion textual en la traduccion de literatura crossover*; Melina Galete Braga Pinheiro (2015), com *Uma leitura do romance A vida no céu, de José Eduardo Agualusa, à luz do conceito de crossover fiction*.

Consoante com o já mencionado, sustentamos nosso estudo na teoria do efeito estético e na teoria histórico-cultural, em articulação, conforme propõe Carmen Santos (2009), em *Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface*. De acordo com o que trazemos à baila, a experiência estética, ou seja, a atribuição de significado a um texto literário pelo leitor, requer a interação dos dois polos, o artístico (o texto) e o estético (o leitor), assim o conceito iseriano de *leitor implícito*, enquanto estrutura textual, não dá conta de “[...] construir uma ponte entre a metáfora interação texto-leitor relacionada ao interior do texto e o leitor real [...]” (SANTOS, C., 2009, p. 40). Diante disso, Carmen Santos promove interdisciplinarmente o ingresso do leitor real, compreendido como aquele que, sob “orientação” do *leitor implícito*, interage com o texto promovendo concretização da obra, utilizando-se da teoria histórico-cultural, empreendida por Vygotsky. Considerando que este trabalho tem o fito geral de analisar a interação texto-leitor, dentro do contexto do cruzamento

de fronteiras etárias, o conceito de leitor real, nos moldes que Carmen Santos (2009) promove, revela-se basilar para a consecução dos objetivos investigativos traçados.

Além do debate metateórico de Carmen Santos (2009), contribuirão para nossa investigação: *Teoria do efeito estético* (2003) e *Tópicos de teoria: para a investigação do discurso literário* (2004), de Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba; *O ato de leitura* (volumes 1 e 2, respectivamente, 1996, 1999a), de Wolfgang Iser; *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (1997), de Marta Kohl de Oliveira; *Mapeamentos de experiência estética em literatura: uma estratégia (meta)procedimental emancipadora*, de Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos e de Fabiana Ferreira da Costa (2020); *A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação* (1999), de Angel Pino; *A formação social da mente e Pensamento e linguagem* (2007, 2008), de Lev Semenovitch Vygotsky.

Compõe o *corpora* da pesquisa o tratamento teórico dedicado à literatura de múltiplos destinatários (*crossover fiction*), dado que visamos, em um plano mediato, a desenvolver uma discussão metateórica acerca das abordagens que teorizam sobre o assunto, contribuindo para sua compreensão sob o viés da participação do leitor empírico na concreção do efeito estético, quando em interação com um texto ficcional dotado dessa peculiaridade – a capacidade de transpor o público destinatário imediatamente intentado.

Integra também, a título de *corpus* investigativo, o romance juvenil de João Anzanello Carrascoza, *Aos 7 e aos 40* (2013). Sua seleção se justifica em razão de sua classificação (a de literatura juvenil) conferida por instâncias legitimadoras (mercado editorial, FNJIJ/2014, PNLD Literário/2020), e de sua caracterização como *crossover fiction* pela crítica literária (RAMOS; NAVAS, 2015; HANKE, 2018), convindo, assim, para os objetivos traçados neste estudo.

A pesquisa, de acordo com Gil (2002), é classificada, quanto aos objetivos, em: (i) exploratória, dada a proposta de ampliação do debate teórico acerca da literatura de múltiplos destinatários, no movimento *crossover adolescente-para-adulto*, através do estudo das idiossincrasias do leitor e do texto literário em interação; (ii) descritiva, em razão do detalhamento e da análise que procedemos, via Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE), do ato de leitura de um leitor adulto em interação com um texto identificado por esferas autorizadas enquanto juvenil, porém considerado *crossover fiction* pela crítica; (iii) explicativa, posto que propomos, conforme Gil (2002, p. 42), “identificar os fatos que determinam ou que contribuem para a ocorrência [do fenômeno *crossover*].”

A respeito dos procedimentos, recebe a categoria de pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), em relação ao levantamento de contribuições teóricas que realizamos acerca da história e da

sistematização da literatura infantil e juvenil brasileira, da literatura de múltiplos destinatários, das teorias iseriana e vygotkiana.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2003). Recorrendo à descrição e à análise empírica (mapeamento de leitura de um leitor real), alcançamos informações relacionadas à constituição do fenômeno que caracteriza o texto literário – um dos *corpus* – como de múltiplos destinatários.

No tocante ao método, a pesquisa é fenomenológica, em virtude do emprego de autoanálise do sujeito em ato de leitura, via Mapeamento de Experiência Estética - MAPEE (SANTOS, C., 2009; SANTOS; COSTA, 2020). Amparado por Merleau-Ponty (1975 apud HOLANDA, 2001), Nascimento (2016, p. 9) explica que esse tipo de investigação trata-se do estudo das essências – no caso, as do leitor em ato de leitura –, sendo adequado a pesquisas sobre a educação, uma vez que a estas importa o fenômeno puro observado no indivíduo tal e qual ele recebe, processa e manifesta em sua consciência, desconsiderando o fenômeno em relação ao mundo exterior.

No que se refere ao método de abordagem, o adotado neste estudo é o indutivo (MARCONI; LAKATOS, 2003), visto que, partindo da observação dos resultados obtidos com o auxílio do mapeamento de leitura, identificamos aspectos da estrutura textual e noéticos do leitor (ISER, 1996, 1999a), os quais favorecem a comunicação texto-leitor, oportunizando a emancipação deste e a concreção daquele em obra.

Classifica-se, ainda, em pesquisa autoetnográfica (SANTOS, S., 2017), no que concerne ao método de procedimento (MARCONI; LAKATOS, 2003). Por meio do instrumento MAPEE (SANTOS, C., 2009, SANTOS; COSTA, 2020), a leitora/pesquisadora descreve e analisa sistematicamente sua interação com o romance juvenil *Aos 7 e aos 40* (2013), de João Anzanello Carrascoza, estada em conceitos inerentes à teoria do efeito estético e à teoria histórico-cultural, a fim de compreender elementos intrínsecos ao fenômeno *crossover*. Segundo Silvio Santos (2017), autoetnografia reconhece e inclui a experiência do sujeito pesquisador no mister de compreender a experiência cultural. “Dessa forma, um pesquisador utiliza princípios de autobiografia e etnografia para fazer e descrever autoetnografia. Como método, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa.” (SANTOS, S., 2017, p. 220).

Para a realização da pesquisa, traçamos o seguinte percurso metodológico: (i) inicialmente, procedemos com uma revisão bibliográfica acerca do tema, a fim de fundamentarmos teoricamente nosso trabalho, com informações sobre a história da literatura infantil e juvenil brasileira; sobre a problematização que gira em torno da literatura juvenil;

sobre a abordagem teórica que trata da literatura de múltiplos destinatários; (ii) em seguida, ainda sob um viés de levantamento bibliográfico, apresentamos conceitos teóricos iserianos e vygotskianos à luz da interface metateórica realizada por Carmen Santos (2009) no intuito de (re)conhecer a participação do leitor na concreção do objeto estético, e, sob um cariz metateórico, de inserir na discussão o fenômeno *crossover*, com vistas a identificar as idiosincrasias do leitor real adulto em interação com um texto juvenil; (iii) por fim, realizamos o Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE) fruto da interação da leitora/pesquisadora com o romance juvenil carrascoziano *Aos 7 e aos 40* (2013), no propósito de descrever e de analisar aspectos cognitivos e textuais que oportunizaram sua comunicação com o texto, contribuindo, desse modo, para a compreensão do fenômeno *crossover*.

Posto isso, organizamos este trabalho doutoral em três partes dedicadas a cada uma das etapas do percurso metodológico apresentado: capítulo 1 - *Literatura infantil e juvenil brasileira: história, sistematização e transcendência de fronteiras*; capítulo 2 - *Literatura de múltiplos destinatários com olhos no leitor: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do efeito estético*; capítulo 3 - *Ficção de múltiplos destinatários em Aos 7 e aos 40, de João Anzanello Carrascoza: mapear é ler as pessoas*.

1 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA: HISTÓRIA, SISTEMATIZAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA DE FRONTEIRAS

A arte é a antítese da sociedade.
(Graciliano Ramos)

A contar do mote “história e histórias” e mesmo do delineamento que Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984) traçam, em um dos textos inaugurais e panorâmicos sobre o tema, a fim de abordarmos a história da literatura infantil e juvenil brasileira, fazemos um recorte, apontando momentos de destaque considerados interruptivos de suas principais fases ou, conforme denominam as autoras, *grandes ciclos*. Consequentemente, não esgotamos, neste capítulo, na primeira seção, a história da literatura brasileira concebida como a destinada para as crianças e para os adolescentes;¹ por outro lado, trazemos uma história entre tantas outras que podem ser escritas, porém suficiente para situarmos e contextualizarmos nossa investigação, mantendo relação entre um dos *corpus* sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa – o romance carrascoziano – e textos literários que o antecederam.

Nesta primeira parte da pesquisa, igualmente, dedicamo-nos às discussões teóricas que ora rechaçam, ora assumem a existência da literatura juvenil convivendo com a literatura *outra*, sem adjetivos, a destinada preferencialmente para adultos. E, na última seção, versamos, ainda sob o prisma epistemológico, a literatura de múltiplos destinatários, igualmente denominada literatura de audiência dual, *crossover fiction*, ou sua tradução, literatura cruzada, compreendida enquanto produções literárias que possuem diversificados públicos no tocante à faixa etária. Tal definição, de certa forma, transcende as categorias etárias firmadas, por exemplo, pelo mercado editorial, de modo que textos escritos ou classificados como *para crianças* ou *para jovens* acabam alcançando o público adulto, podendo ocorrer também no sentido inverso. A literatura *crossover*, assim, desarranja as separações “[...] engessadas de faixas etárias de leitores, reconhecendo que mais importante que pensar em livros para determinada idade é pensar nos

¹ De acordo com Groppo (2000), a vida social consiste em três etapas básicas: a do nascimento, quando o indivíduo ingressa na sociedade; a fase de transição, que corresponde à adolescência; a da maturidade, identificada como a fase adulta, porém não se restringem a elas, uma vez que convivem com várias divisões e até mesmo subdivisões decorrentes de mudanças histórico-sociais. Acerca dessa pluralidade de termos, transpondo os considerados básicos, o autor colaciona, em relação ao período de transição, três deles: juventude, adolescência e puberdade. Nesta pesquisa, vez por outra, empregamos os termos *adolescência* e *jovem*, sem, contudo, fazer distinção entre ambos, portanto, tomados na qualidade de sinônimos, visto que não adotamos, a título de referência, faixas etárias propriamente ditas, devido à dissonância entre as fontes, optando, então, pelos termos correspondentes às três principais fases da vida: crianças, jovens (ou adolescentes) e adultos.

públicos de diferentes idades que podem apreciar o mesmo trabalho, em que todos se tornem parte de uma mesma comunidade.” (ANDRADE, 2014, p. 24).

1.1 ESCRITA LITERÁRIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: DO ABRASILEIRAMENTO À ATUALIDADE

O ponto inicial do nosso itinerário pela literatura infantil e juvenil brasileira é a produção escrita de Figueiredo Pimentel para a infância junto à Livraria Quaresma, na última década do século XIX. Consideramos, neste percurso histórico, as produções desse autor, pois, embora não sejam inéditas, uma vez que são predominantemente adaptações e traduções de narrativas de origem europeia, constituíram, devido ao processo de abasileiramento que marcou o seu estilo, um primeiro passo a caminho de uma literatura genuinamente brasileira que se revelou mediante a escrita de Monteiro Lobato. Com efeito, é, portanto, a partir de *Contos da carochinha* (1894) – compilação de contos que fundou concomitantemente a coleção *Biblioteca Infantil* da Livraria Quaresma e a literatura infantil brasileira, deixando as narrativas destinadas às crianças brasileiras de serem somente as importadas –² que damos início ao nosso recorte histórico.

Em face de características histórico-sociais do período, essa fase da literatura infantil brasileira é marcada por uma produção escrita voltada, sobretudo, para a formação da criança, em razão do reflexo do contexto em que se erigia. Oriunda, no ocidente, da institucionalização da família, do aparecimento da natureza simbólica da criança dentro da sociedade burguesa e da conversão do ensino em obrigatório – mudanças provocadas pelo processo de industrialização do século XVIII –, essa literatura chegou ao Brasil traduzida, para ser, posteriormente, adaptada, apresentando como forte característica a intenção de que, a partir dela, a criança retirasse algo positivo para sua formação, dada a presença do fundo moral, exemplar e edificante, posto isso, legitimadora de princípios e ideologias vigentes.

Essa conjuntura herdada, somada às peculiaridades locais – a modernização, ainda que tardia, pela qual o Brasil passava, a formação de um mercado consumidor de bens culturais preocupado com a instrução como condição de *status* social e a difusão da escola para a formação dos futuros cidadãos tão almejada pelo ideal republicano –, ensejou o prelúdio da literatura infantil brasileira.

² Importante notarmos que, anteriormente às publicações de Figueiredo Pimentel, houve obras voltadas para o público infantil, porém as publicações eram esparsas em razão de uma atividade editorial ainda precária.

Inicialmente assinalada por textos de difícil compreensão em razão do distanciamento linguístico e cultural da realidade da criança brasileira, devido à origem estrangeira dos livros que lhe destinavam, em atendimento à aclamação por uma literatura nacional, passou-se a serem produzidas aqui leituras que lhe fossem mais próximas. Dessa iniciativa, encarregaram-se escritores de literatura destinada aos adultos, jornalistas e mesmo professores, os quais já tinham um público consumidor visado, o escolar, carecedor de textos de leitura que contribuíssem para formação dos pequenos brasileiros.

Destarte, ao lado de Figueiredo Pimentel, que se destacou frente à *Biblioteca Infantil* da Livraria Quaresma, na qualidade de escritor e de organizador, nesse período também se notabilizaram Carlos Jansen, mediante diversas traduções de clássicos europeus,³ Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Olavo Bilac, Coelho Neto, Zalina Rolim, entre outros(as) escritores e escritoras que se dedicaram à produção para a infância.

Os textos literários dessa fase constituíam-se, conforme já mencionamos, de adaptações, de traduções – as quais, não obstante o caráter edificante, eram, muitas vezes, voltadas para o deleite dos leitores, em razão do gênero maravilhoso – e de livros participantes de um projeto de formação de cidadãos brasileiros – cujos vieses patriota e pedagógico eram manifestos –, ainda inspirados em narrativas europeias, como *Le tour de la France par deux garçons* (1877), de G. de Bruno (pseudônimo de Augustine Fouillée), e *Cuore* (1886), de Edmondo De Amicis. Exemplos brasileiros de textos literários nos moldes dos mencionados são: *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Contos pátrios* (1904), de Olavo Bilac; *Contos infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira; *Histórias da nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida.

Acerca das características predominantes dessas leituras assinaladas pela tendência de temática ufanista e instrutiva, assentam Lajolo e Zilberman (1984, p. 34):

A presença de um protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil. Via de regra, a imagem de criança presente em textos dessa época é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores, trocando cartas de conselhos com parentes distantes.

³ De acordo com Lajolo e Zilberman (1984), Carlos Jansen traduziu *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoe* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901).

Um exemplo de texto que envolve as crianças em situações conforme as mencionadas pelas autoras é *Teatrinho Infantil* (1896), de Figueiredo Pimentel, cujas comédias, monólogos e diálogos são, em sua maioria, ambientados em bibliotecas e em salas de estudos das casas dos personagens, em um contexto de elevação de valores morais intencionados, a fim de nortear o comportamento dos leitores.

Em consonância com o espírito ideológico vigente, ainda se destacam nesse período as produções de cunho folclórico, por exemplo, as de Alexina de Magalhães Pinto, resultantes de seus estudos sobre a cultura brasileira. Com efeito, apoiada em brincadeiras, em cantigas, em máximas e em histórias populares, a autora publicou livros que foram utilizados como material de leitura por nossas escolas no entresséculo XIX-XX: *As nossas histórias* (1907), *Os nossos brinquedos* (1909), *Cantigas das crianças e do povo e Danças populares* (1916), *Provérbios populares, máximas e observações usuais* (1917).

Do mesmo modo que, no aspecto temático dos textos literários, havia o cuidado com o modelo de caráter que se prezava, com a adoção de valores e de costumes considerados padrão de comportamento dos personagens nos quais as crianças deveriam se espelhar, na linguagem o pressuposto também era a correção, o rigor linguístico, de modo que autores, como Alexina de Magalhães, tiveram de realizar significativas modificações em seus textos, sacrificando a originalidade, por exemplo, de textos folclóricos recolhidos, a fim de não se contrapor ao controle do Estado revestido por um projeto de instrução brasileiro cujos paradigmas eram tomados a título de condição de produção e de recepção literária da época.

Essa postura, portanto, coerente com o projeto nacionalista, dava-se tanto em razão da assunção da língua, enquanto símbolo nacional equiparada à bandeira e às demais insígnias, quanto via endosso da ideologia e de valores exaltados por um estrato social predominante, por conseguinte, não representativo do todo, mas com a missão de criar uma homogeneidade mesmo que aparente. Diante disso, resta evidente que a literatura se apresentava como um instrumento de transmissão de normas e de legitimação das formas de poder dominantes. Ainda que, com o tempo, variasse sua forma de expressão, esse caráter não emancipatório fez-se presente na produção infantil brasileira durante muitos anos.

Encerrando esse primeiro ciclo da literatura infantil brasileira, segundo Lajolo e Zilberman (1984), temos *Saudade* (1919), de Tales de Andrade. Devemos, todavia, tomar tal assertiva com certa relatividade. Da mesma forma que se dá na literatura destinada aos adultos, os períodos literários apontam características predominantes dos textos literários de um dado período, o que não significa que suas particularidades não possam se fazer presentes em livros

posteriormente publicados. Nesse sentido, alguns dos que compõem a *Biblioteca Infantil* da Livraria Quaresma lançados após esse marco – *O reino das Maravilhas* (1926) e *Contos do País das Fadas* (1932), de Gondim da Fonseca; *Histórias Brasileiras* (1938) e *A Árvore de Natal* (1939), de Annibal Mascarenhas, assinando com o pseudônimo Tycho Brahe; e *Histórias do País de Ali-Babá* (193-?), de Deifilia da Silva Quaresma, Rachel da Silva Quaresma e Aurora da Silva Quaresma (DUARTE, 2020a) –, mesmo tendo sucedido *Contos da carochinha* (1894), em 20, 30, 40 anos ou mais, ainda apresentam os mesmos traços que evidenciam as narrativas desse primeiro momento: histórias de origem popular, de caráter moral, mas que também serviam à fruição e ao divertimento dos pequenos leitores, conforme salientam os prefácios dos livros da coleção.

O que podemos chamar de segunda fase da literatura infantil brasileira tem como destaque a escrita de Monteiro Lobato. Em 1921, o autor publicou *Narizinho Arrebitado*, alcançando grande aceitação do público leitor imediato, as crianças, e das escolas públicas do Estado de São Paulo, onde passou a ser adotado no trabalho docente. Conforme Coelho (2010, p. 247), a ele

[...] coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado emergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia.

Nesse período, ainda não se falava amplamente da literatura juvenil apartada da infantil, porém, consoante Gregorin Filho (2011, p. 33), a produção escrita de Lobato constituiu-se como referência do surgimento, no contexto brasileiro, da “voz questionadora do próprio jovem, voz essa que tende a questionar toda espécie de autoritarismo e de instituições.”⁴

Entre as produções infantis de Monteiro Lobato, estão: *O Saci* (1921), *Viagem ao céu* (1932), *Memórias da Emília* (1936), *O Picapau Amarelo* (1939), *A chave do tamanho* (1942). Em 1931, dez anos após a publicação de *Narizinho Arrebitado*, com algumas modificações, o autor reeditou o livro, passando a ser intitulado *Reinações de Narizinho*.

⁴ Sem pretender contestar Gregorin Filho acerca da literatura reflexiva de Lobato, impende observar que não se pode generalizar considerando todo jovem como indivíduo questionador. De acordo com a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, “[...] o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica.” (REGO, 2003, p. 93-94), de modo que aspectos caracterizadores dos jovens – incluindo a presença de uma postura crítica, questionadora – variarão conforme uma série de fatores de ordem tanto interna (dimensão intrapessoal), quanto externa (dimensão interpessoal) a eles.

Em suas narrativas, Lobato buscava harmonizar o tradicional com o moderno, na medida em que o Brasil rural se fazia presente conciliado com o desejo de progresso. “Por isso, ele [o sítio] é tanto mais moderno, quanto mais rural, porque é este último fator que assegura a nacionalidade do espaço. Fosse ele mais urbano, e os atributos internacionais viriam à tona.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 58).

Todavia, Lobato não se escusa de mostrar, mediante a metáfora do sítio, os problemas nacionais, sobretudo os advindos do processo de modernização pelo qual o Brasil passava. Dessa maneira, associando a fantasia à realidade, em consonância com Sandroni (1987, p. 53),

[c]om Lobato, os pequenos leitores adquirem consciência crítica e conhecimento de inúmeros problemas concretos do País e da humanidade em geral. Ele desmistifica a moral tradicional e prega a verdade individual. Instaure, portanto, a liberdade. Sem coleiras, pensando por si mesma, a criança vê, num mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que ela pode ser agente de transformação.

A essa nova fase da literatura infantil, porém não seguindo forçosamente o estilo adotado por Lobato, aderiram autores como Viriato Correia (*Cazuza*, 1938) e Malba Tahan (*Lendas do céu e da terra*, 1938). Além desses nomes, José Lins do Rego (*Histórias da Velha Totônia*, 1936), Luís Jardim (*O boi aruá*, 1940) e Lúcio Cardoso (*Histórias de lagoa grande*, 1939) seguiram a vertente folclorista e popular, enquanto outros trouxeram narrativas originais, por exemplo: Érico Veríssimo (*As aventuras do avião vermelho*, 1936; *Os três porquinhos pobres*, 1940), Graciliano Ramos (*A terra dos meninos pelados*, 1939; *Alexandre e outros heróis*, 1944) e Menotti del Picchia (*Viagens de João Peralta e Pé-de-Moleque*, 1931; *No país das formigas*, 1932).⁵

As narrativas literárias desse período caracterizam-se, no tocante ao espaço ficcional, pelo predomínio do campo, retratado pelo meio agrário, sejam pequenas terras (sítios, chácaras etc.), sejam ambientes mais primitivos (a selva e a floresta, por exemplo). Acerca dos personagens, predominam as crianças, as quais raramente apresentam transformações internas. Quanto às fontes, eram recorrentes adaptações de clássicos europeus destinados originalmente às crianças ou não. Esse recurso convivia com outras duas orientações, a folclorista e a histórica, porém, ao passo que, de certo modo, correspondessem às ideias divulgadas pelo Modernismo, apresentavam um viés conservador, acrítico e sem qualquer caráter inovador, com raras exceções, como ocorrem em textos de Graciliano Ramos e de Monteiro Lobato. Outro aspecto

⁵ A enumeração é exemplificativa, de modo que não esgotamos, aqui, os autores dessa fase, nem os títulos cujos autores foram citados.

determinante de algumas produções desse tempo é a linguagem criadora, cuja marca era o rompimento com a norma escrita e o padrão culto, mediante a inserção de aspectos da oralidade, o que, em razão da familiaridade, permitia a aproximação do jovem leitor.

Ainda durante esse período (1920-1945), houve considerável crescimento da produção literária para crianças e o aumento do interesse em se escrever esse tipo de literatura, devido à expansão do mercado consumidor, ocasionada pela “[...] consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 47).

Não obstante tenha-se operado uma ampliação da produção literária para crianças e esta tenha revelado um caráter inovador em comparação com o período antecedente, não podemos deixar de lembrar que a literatura infantil ainda não era, de fato, emancipatória. Pelo contrário, a tendência encampada por Lobato, cuja expressividade estimulava o imaginário, revelando-se um campo fértil para uma possível criticidade, era exceção, pois, em sua maioria, expressava os ideais vigentes no período ligados ao nacionalismo. Ademais, objetivando a aceitação de pais e de professores, a literatura infantil continuava massivamente pedagógica e edificante.

Um terceiro momento que trazemos para compor o panorama histórico da literatura infantil e juvenil brasileira constitui-se entre 1940 e 1960, período caracterizado pela profissionalização e pela especialização de autores e de editoras; por uma grande produção; e por um considerável número de textos infantis e juvenis publicados no formato de narrativas em séries.

Nesse novo contexto, malgrado a expansão dessa literatura e o modelo da produção serial, o aspecto artístico da produção literária infantil restou prejudicado, acarretando um desequilíbrio em relação à literatura não-infantil, assinalada por seu notável rendimento literário, visto que os textos infantis e juvenis desse período continuavam carecendo de renovação, em decorrência da repetição, tanto em relação à temática, quanto aos personagens, o que provocou severas críticas e a permanência do *status* marginal.

São ainda características das produções dessa fase da literatura infantil e juvenil personagens urbanos que usufruem o ambiente rural durante um certo período, como as férias. Dessa forma, o espaço rural colabora para a unidade temática, uma vez que é o espaço propício para as aventuras das crianças. Insta-nos notar, quanto a esse espaço ficcional, que, nesse período, via de regra, os textos apresentam-no de forma idealizada, encobrendo todos os problemas que envolviam a vida no campo. Porém, em certos casos, sua representação não é imaculada, posto que algumas narrativas, por exemplo, *O caipirinha Mané Quixi* (1955), de

Osvaldo Storni, mostram a realidade do homem rural e a precariedade de sua vida, portanto, longe de um lugar idealizado. Nessa conjuntura, Lajolo e Zilberman (1984, p. 103) asseveram que, em razão da modernização brasileira e da crescente acentuação da desigualdade regional, “[t]orna-se difícil idealizar a vida rural, sem sonegar a situação histórica. Essa omissão, tanto econômica quanto literária, determina que, aos poucos, essa temática seja abandonada”, mas, enquanto não é, a vida rural aparece nas histórias conciliada ao processo de modernização – ao qual, na realidade, é contraditória – por intermédio da abstenção de críticas e de questionamentos.

Livros que ilustram esse período são: *A mina de ouro* (1946), *A ilha perdida* (1944) e *A montanha mágica* (1945), de Maria José Dupré; *A caminho d’Oeste* (n.d.), de Baltazar de Godói Moreira; *O fazedor de gaiolas* (1959) e *Aventuras de Dito Carreiro* (1968), de Jannart Moutinho Ribeiro; *Bilino e Jaca* (1956), de Clemente Luz; *O caipirinha Mané Quixi* (1955), de Osvaldo Storni; *Histórias da mata virgem* (1954), *No sertão de Mato Grosso* (1964) e *Na fazenda do Ipê Amarelo* (1962), de Ivan Engler de Almeida; *Nas terras do rei Café* (1945), de Francisco Marins.

Ao lado da temática rural, outra tendência da época eram as narrativas com heróis bandeirantes, marcadas por trazer, em seu bojo, como espaço ficcional, regiões brasileiras inabitadas e por abordar aspectos históricos, sem, contudo, abandonar o imaginário tão próprio da literatura infantil. Ilustram essa vertente: *O gigante de botas* (1941), *O espírito do sol* (1946); *Coração de onça* (1951) e *Cem noites tapuias* (1976), de Ofélia e Narbal Fontes; *A bandeira das esmeraldas* (1945), de Viriato Correia; *O bandeirante Fernão* (1946), de Judas Isgorogota; *Expedição aos Martírios* (1952), *Volta à serra misteriosa* (1956) e *O Bugre-do-chapéu-de-anta* (1958), de Baltazar de Godói Moreira; *O curumim do Araguaia* (1945) e *Araci e Moacir* (1945), de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury.

Outro aspecto que deve ser observado diz respeito à abordagem dos personagens indígenas concebidos nessas narrativas. Ora obstáculo à expansão territorial brasileira, ora companheiro de viagem do protagonista branco, o índio sempre aparecia nas narrativas sob o jugo do colonizador. A exceção a essa regra, apresentada por Lajolo e Zilberman (1984, p. 107), é livro de Jerônimo Monteiro, *Corumi, o menino selvagem* (1956). Nessa narrativa, o “[...] herói do título é um menino branco adotado pelos índios, com os quais aprende a conhecer e a dominar a natureza.”, no entanto o espaço ficcional agora não é mais o sertão brasileiro, porém a Amazônia, devido ao interesse que essa região passa a despertar por parte dos escritores.

Ainda de Jerônimo Monteiro, outras prosas que também se utilizaram do cenário amazônico e do espírito aventureiro dos personagens foram: *O ouro de Manoa* (1937), *A cidade*

perdida (1948) e *Três meses no século 81* (1947), sendo esta última uma ficção científica cujo tempo da aventura retratada é o futuro, e não o presente, conforme as primeiras mencionadas.

O processo histórico e político pelo qual o Brasil passava, indubitavelmente, contribuiu para uma produção artística eivada de valores ideológicos conservadores, todavia, em certa proporção, instigou uma linha de resistência que buscava se contrapor aos padrões impostos. Nesse veio, destaca-se *Três meses no século 81* (1947), de Jerônimo Monteiro, por provocar a reflexão acerca da realidade brasileira, distinguindo-se da tendência alienante da época.

Outra orientação considerada frequente nesse período são as narrativas com personagens antropomorfizados que simbolicamente representavam a fragilidade da criança e corroboravam a perspectiva doutrinária do texto literário (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984). Mais focadas na representação da infância nos moldes edificantes, que aventureiros, conforme as anteriores, exemplificam prosas escritas sob esse viés: *O cachorrinho Samba na Bahia* (1940) e *O cachorrinho Samba* (1949), de Maria José Dupré; *Atíria, a borboleta* (1950), *Aventuras de Xisto* (1957) e *Estórias do fundo do mar* (1943), de Lúcia Machado de Almeida; *A abelhinha feliz* (1950) e *O peixinho sonhador* (1968), de Ivan Engler de Almeida; *No reino dos bichos* (1950) e *No país da bicharada* (1950), de Virgínia Lefèvre; *Os bichos eram diferentes* (1941), de Vicente Guimarães.

Além da presença do animal que traduz a vulnerabilidade da criança e do caráter exemplar das narrativas, os textos dessa fase da literatura infantil se caracterizavam pela presença da casa como espaço ficcional predominante e pela representação da fuga a título de transgressão e de desobediência, mas que era sempre penalizada com o comparecimento, no enredo, de infortúnios, cuja consequência era a admissão do erro e o retorno ao lar. Notemos ainda que, nesse período, o animal também aparece na qualidade de mote para o cariz folclórico abordado em alguns livros, por exemplo, *Histórias da mata virgem* (1954), de Ivan Engler de Almeida, e *Aventuras da bicharada* (1949), de Clemente Luz. Contudo isso ainda se dava predominantemente sob a influência de raízes europeias, portanto, sem o comparecimento do folclore brasileiro, apesar da presença da fauna local (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

Bonecos e crianças, embora em menor número, foram personagens que igualmente fizeram parte dessa vertente de tematização da criança. A tendência, porém, permaneceu pedagógica, no sentido de procurar identificar, via ações dos personagens, as condutas consideradas adequadas para as crianças. No tocante às histórias, cujos personagens são brinquedos, podemos citar *O bonequinho de massa* (1941), de Mary Buarque; *João Bolinha virou gente* (1943), de Vicente Guimarães; e, em destaque, *Bumba, o boneco que quis virar gente* (1955), de Jerônimo Monteiro, em virtude da quebra de paradigmas, no tocante à presença

de narrador em 1ª pessoa (apesar de ser um adulto – o pai da personagem criança); à submissão paterna às ordens da filha para poder adentrar no mundo mágico; ao questionamento de comportamentos sociais; à rebeldia do boneco e seu final infeliz, o que faz transparecer o caráter não estritamente educativo da narrativa como predominava na época.

Também sob esse enfoque centrado na representação da infância, temos, a título de exemplo de narrativas com personagens crianças ainda retratadas de forma modelar, os livros *Precisa-se de um rei* (1959), de Narbal e Ofélia Fontes; *Trombão, Trombinha e Serelepe* (194-), de Virgínia Lefèvre; e *Você já foi à Bahia?* (1950), de Leonardo Arroyo. Ao lado desses, havia alguns em que a criança aparecia de modo não idealizado, aproximando-se de uma caracterização mais emancipadora, senão realista. É o caso de *Sílvia Pélica na Liberdade* (1949), de Alfredo Mesquita, e *Éramos seis* (1943), de Maria José Dupré.

A fase seguinte, situada aproximadamente nas décadas de 1970 e 1980, tem como contexto o amadurecimento da literatura infantil e juvenil, dado em razão do “[...] fato de que as ‘sementes’, lançadas durante anos, já haviam frutificado e atraído uma plêiade de novos talentos que se dedicam a explorar esse universo [...]” (COELHO, 2010, p. 287), e o baixo índice brasileiro de leitura, o que ensejou a preocupação em se investir na literatura infantil e juvenil, tanto no que diz respeito à circulação, quanto ao número e ao rito de edição de novos livros, a fim de incrementar a oferta e conseqüentemente a leitura. Nessa conjuntura, houve o desenvolvimento do mercado livreiro com a abertura de livrarias e com a ampliação do número de autores e de ilustradores. Como resultado, adveio uma grande produção de livros para crianças e para os adolescentes, o conhecido *boom*, em consonância com a modernização da produção cultural, favorecida pelo período econômico, político e social pelo qual o Brasil passava a partir de 1960:

O fato de os livros para crianças serem produzidos dentro de um sistema editorial mais moderno implica regularidade de lançamento no mercado e agenciamento de todos os recursos disponíveis para criação e manutenção de um público fiel. Como consequência, alguns escritores lançam vários livros por ano, perfazendo dezenas e dezenas de títulos que independentemente da qualidade garantem seu consumo graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 125).

Consoante se vê, a produção desenfreada de textos literários destinados aos mais jovens sinalizava um aspecto temeroso para o campo artístico, o descuido com a qualidade. No mesmo sentido, uma forte tendência desse momento foi retomada, a criação em série, incorrendo no

mesmo problema experimentado pelas produções das décadas de 40 e 60, do século XX, a repetição, além da aproximação da cultura de massa.

Por outro lado, nesse período, a literatura infantil e juvenil brasileira começou a quebrar paradigmas, até então predominantes, com a adoção de temáticas urbanas, de representação realista, de temas tabus, de ruptura com o maniqueísmo e com o pedagogismo, enfim, toda uma sorte de aspectos aptos a representar o universo das crianças e dos jovens brasileiros e os conflitos que vivenciavam. Além disso, as narrativas buscavam denunciar as contradições sociais presentes, mas que eram até então omitidas nessa literatura.

Autores como José Mauro de Vasconcelos, Luís Puntel, Pedro Bandeira, Lygia Bojunga, Roseana Muray e Marina Colasanti, entre outros, colocaram no papel a voz do jovem e o universo cotidiano (com todos os seus conflitos) para serem lidos, vistos, sentidos e vivenciados, com uma proposta de diálogo, e não de imposição de valores, por intermédio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 39).

São narrativas que ilustram esse momento: *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo; *Os meninos da rua da praia* (1979), de Sérgio Caparelli; *A casa da madrinha* (1978), de Lygia Bojunga Nunes, entre outras que, revestidas de um caráter emancipatório e priorizando o cunho artístico, romperam com o viés acanhado, estereotipado, moralizante e pedagógico tão em voga durante a história da nossa literatura infantil e juvenil. Ainda, temas antes considerados inadequados para as crianças e os jovens – por exemplo a morte, o estupro, várias formas de violência etc. – passaram a figurar, mais frequentemente, nos textos a eles destinados.

Mesmo os contos de fadas não passaram ilesos por essa fase de inovação. *O reizinho mandão* (1978), de Ruth Rocha, *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado e *Uma ideia toda azul* (1979), de Marina Colasanti, são exemplos de desconstrução de narrativas familiares para as crianças e para os jovens, ensejando um novo olhar para esses leitores, portanto, distante dos valores conservadores antes predominantes nesse tipo de produção literária. Ademais, para além da abordagem feérica diferenciada, a construção do texto também recebeu atenção. Os contos de Marina Colasanti, por exemplo, “[...] são sensíveis e líricos no tom e na linguagem, apresentam um apuro estético ausente nas narrativas populares.” (SILVA, 2004, p. 72).

Nesse período, também fora da abordagem verista, foram intensificadas as produções de ficção científica e de narrativas policiais – com textos de João Carlos Marinho, por exemplo, *O gênio do crime* (1969), e de Stella Carr, *O caso da estranha fotografia* (1977) e *O enigma do autódromo de Interlagos* (1978), apenas para citar alguns. Tais textos são caracterizados por

uma mudança significativa no que diz respeito ao espaço ficcional da aventura. Se antes, tal qual nas narrativas de Lobato, ele era tematizado em um *locus* distante da realidade de origem dos personagens urbanos, nesse momento passou a ser construído em ambientes comuns aos dos leitores, portanto, mais relacionados ao seu cotidiano.

Igualmente se destacam, nessa fase, as produções infantis de Clarice Lispector, cujos personagens e cujo estilo distanciam-se da trivialidade, com *A mulher que matou os peixes* (1968), *O mistério do coelho pensante* (1967), *A vida íntima de Laura* (1974) e *Quase de verdade* (1978). Nessas narrativas, a autora explora recursos inovadores à época para a literatura infantil e juvenil, como: o narrador onisciente, o diálogo com o pequeno leitor, a linguagem coloquial, o final aberto e a metaficção.

Os anos 90 abrem uma nova fase em que essa literatura “[...] continuou a prosperar, mas o aspecto literário passou a exercer papel cada vez mais preponderante.” (SOUZA, G., 2006, p. 109), correspondendo a dizer que nesse período houve um enfraquecimento do cariz pedagógico, sem, contudo, desaparecer totalmente, e uma consolidação do teor artístico. Esse alicerçamento da literatura infantil e juvenil deve-se ao seu amadurecimento, em grande parte, proporcionado pelo fato de a maioria dos autores que publicaram nessa época terem iniciado

[...] sua vida literária nas décadas de 1970 e 1980. Ao longo desse tempo, o que se observa é a maturidade alcançada por alguns. E, embora eles sejam muitos e estejam inseridos num mesmo contexto, existem diferenças na construção da trama, no desenrolar do tema, na utilização da linguagem e do vocabulário. E, se na década de 70 a presença de Lobato era bem-vista, hoje ela é referência, marco, e fecundamente se desenvolveu, assumindo outras facetas bastante diversas da do original Lobato. (SOUZA, G., 2006, p. 110).

Podemos notar, dessarte, que a literatura infantil e juvenil brasileira paulatinamente foi ganhando novos contornos, enriquecendo-se em qualidade literária, alcançando, por isso, maior espaço tanto entre o público leitor, quanto na crítica literária, ensejando também o estudo, ainda que incipiente, da literatura juvenil, apartada da sua irmã, a infantil.

Apesar de a adolescência, no Brasil, ter sido reconhecida como uma das fases de vida do indivíduo na década de 50 (GREGORIN FILHO, 2011), a partir do trabalho pioneiro de Ceccantini (2000), fruto de sua tese de doutorado, a denominação “literatura juvenil” – separada do termo “infantil” – começa a marcar presença em pesquisas acadêmicas brasileiras que visavam, de modo semelhante a que Lajolo e Zilberman (1984) fizeram em *Literatura infantil brasileira, história e histórias* (1984), a construir novas histórias. Nesse novo contexto, Luft

(2010), buscando identificar tendências temáticas de narrativas juvenis brasileiras premiadas entre 2001 e 2009, aponta uma tipologia com as seguintes linhas:

- i. de introspecção: *O rapaz que não era de Liverpool* (2006), de Caio Riter; *O duelo o Batman contra a MTV* (2004), de Silvana de Menezes; *A distância das coisas* (2008), de Flávio Carneiro;
- ii. de denúncia social: *Mohamed, um menino afegão* (2002), de Fernando Vaz;
- iii. de fantasia: *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), de Adriana Falcão;
- iv. de relações amorosas: *Fábulas do amor distante* (2003), de Marco Túlio Costa;
- v. de narrativas policiais, investigativas: *O dia em que Felipe Sumiu* (2017), de Milu Leite;
- vi. de terror e suspense: *Cidade dos deitados* (2008), de Heloisa Prieto;
- vii. de valorização da cultura popular: *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena* (2009), de Daniel Munduruku; *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, (2002) de Ricardo Azevedo; *Contos de enganar a morte* (2005), Ricardo Azevedo;
- viii. de romance histórico: *Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai* (2003), de Maria Filomena Bouissou Lepecki; *Era no tempo do rei: um romance da chegada da corte* (2007), de Ruy Castro; *Chica e João* (2000), de Nelson Cruz; *O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta* (2007), de Joel Rufino dos Santos;
- ix. de intertextualidade: *O Mário que não era de Andrade* (2001), de Luciana Sandroni; *No longe dos Gerais* (2004), de Nelson Cruz; *Ciumento de carteirinha* (2006), de Moacyr Scliar; *Lis no peito: um livro que pede perdão* (2005), de Jorge Miguel Marinho; *Heroísmo de Quixote* (2005), de Paula Mastroberti; *O fazedor de velhos* (2008), de Rodrigo Lacerda.

Para a pesquisadora, a contemporaneidade é “uma fase de amadurecimento dessa literatura, dado o surgimento de um bom número de autores novos e da diversidade de temáticas trabalhadas” (LUFT, 2010, p. 128). Deveras, tais aspectos não são suficientes para sinalizar maturidade artística, porém assiste razão à autora, no sentido de confirmar o desenvolvimento dos textos literários juvenis, quando aponta, além de novas formas de representação do mundo e da maior exigência de participação do leitor, “[...] um aumento da complexidade narrativa,

por meio da adoção de perspectivas focalizadas, vozes narrativas intradieéticas e anacronismos na ordem do discurso.” (LUFT, 2010, p. 128).

Outras tendências da literatura juvenil contemporânea, segundo Gregorin Filho (2011), são a presença de:

- i. Apelo à curiosidade do leitor;
- ii. Preparo psicológico do leitor para a vida;
- iii. Dialogismo;
- iv. Questões mais realistas;
- v. Literatura inquieta e questionadora;
- vi. Apelo à visualidade;
- vii. Tecnologia e múltiplas linguagens;
- viii. Hipertextualidade.

Acerca dos dois últimos aspectos, Turchi (2016, p. 91) explica que “[a] natureza específica do juvenil pede uma narrativa que envolva e prenda o leitor adolescente, agitado, tomado pelos avanços da informática, da internet e pelos recursos midiáticos – leitor que não é mais criança, mas ainda não é adulto.” Exemplos de textos que se utilizam de representações que simulam a linguagem virtual são: *Todos contra D@ante* (2008), *Do coração de Telmah* (2009), de Luís Dill; *Bateria 100% carregada* (2020), de Severino Rodrigues.

As mudanças ocorridas na literatura juvenil, decorrentes de transformações das práticas sociais, sobretudo na forma de conceber a infância e a juventude, acarretaram a presença de um narrador emissário da inquieta voz dos jovens, provocando o debate de temáticas antes ocultadas, em razão de serem consideradas, por muito tempo, inapropriadas para essas faixas etárias, como: sexualidade, violência, separação, drogas, entre outros assuntos, hoje nomeados temas fraturantes, sensíveis ou difíceis.

Algumas produções inscritas sob essa temática transgridem a dicotomia literatura pedagógica *versus* emancipadora, alcançando “[...] ser uma e outra coisa com qualidade, ou seja, [no sentido de] que ocupam uma zona de fronteira,⁶ explorando e flexionando até o limite

⁶ Importante notar que o termo “fronteira”, aqui, adotado pelos autores, em empréstimo de Martha (2010), não se refere propriamente à literatura de múltiplos destinatários, mas a temas que retratam “situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano – ganharam força e podem ser aliados importantes para que esses leitores reconheçam suas angústias, faces diversas do medo que enfrentam cotidianamente – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades – a partir da leitura de narrativas contemporâneas.” (MARTHA, 2010, p. 3), os quais também podem ser abordados em um texto caracterizado como *crossover fiction* ou literatura de múltiplos destinatários.

esses dois polos.” (VALENTE; CECCANTINI, 2012, p. 27). Tal vertente, com berço nas narrativas realistas publicadas a partir da década de 70, faz-se presente, contemporaneamente, ao lado de outras destituídas de qualquer fundo didático, porém não mais pautadas em uma cultura jovem forjada pelo adulto; pelo contrário, materializada por personagens construídos segundo um entendimento de infância e de adolescência autônomo, despido da ideia de incompletude ou de transição:

[...] as personagens não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças, mas como portadoras de uma identidade própria e completa. É verdade também que se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo. (MARTHA, 2010, p. 20).

São narrativas ilustrativas desse viés, *O dia em que Luca não voltou* (2009) e *Sombras no asfalto* (2004), de Luís Dill; *O tempo das surpresas* (2007), de Caio Riter; *Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai* (2003), de Maria Filomena Bouissou Lepecki; *Aos 7 e aos 40* (2013) e *Catálogo de perdas* (2017), de João Anzanello Carrascoza.

Apresentado um breve percurso histórico da literatura infantil e juvenil brasileira, desde os primórdios, em que as narrativas são marcadas pela herança europeia até o seu apartamento, originando interesses investigativos distintos, em decorrência das mudanças operadas no âmbito social e mercadológico, na próxima seção, discorreremos sobre a sistematização literária conferindo atenção à literatura juvenil, visto que, nesse subsistema, se situa a discussão metateórica a que nos propomos (capítulo 2) e o texto literário selecionado para procedermos ao mapeamento de leitura, via MAPEE (capítulo 3).

1.2 SISTEMATIZAÇÃO: HÁ DISTINÇÃO ENTRE LITERATURA JUVENIL E LITERATURA PARA ADULTOS (?)

Conquanto os estudos apontem para uma maior preocupação de se escrever, de forma especializada, uma literatura destinada ao público juvenil a partir da década de 70 do século XX,⁷ temos notícia da existência de produções literárias recepcionadas com a denominação “literatura juvenil” na década de 30 daquele século. O *Anuario Brasileiro de Literatura*,⁸ por

⁷ Dias e Carvalho (2019), por exemplo, expõem que, nos idos da década de 1970, a literatura juvenil brasileira surgiu como uma exigência do mercado editorial que, reconhecendo o jovem na qualidade de um novo público leitor, buscava conquistá-lo, de modo que o emprego de uma linguagem específica direcionada a esse público, favorecendo o diálogo, era um objetivo a que se visava.

⁸ Todas as citações, títulos de livros e de jornais retirados de periódicos seguem a ortografia original.

exemplo, em 1937, no artigo “Arte da ilustração”, de F. Acquarone – autor de uma narrativa amplamente divulgada nos jornais da época na qualidade de especializada para os jovens leitores, *Os grandes bemfeitores da humanidade* –, refere-se à literatura infantil e à juvenil separadamente, o que nos fornece indícios de os escritores já endereçarem textos de leitura para este destinatário, percebendo-o diferenciadamente do infantil, embora, consoante afirmamos, somente nos anos 70 tenha se intensificado sua produção, bem como, apenas no final do século XX, o estudo acadêmico tenha voltado, com mais atenção, seu olhar para esse subsistema literário.⁹ Vejamos a nota do periódico:

Tanto a literatura infantil, como a literatura juvenil e a policial, a de aventuras, o romance ou a novella de costumes, tudo, tudo o que é livro, – mesmo os científicos, – deve ser completado com “bonecos”, apresentado dest’arte uma sugestão dupla ao leitor.

Para os espíritos jovens, especialmente, isto representa uma vantagem de valor indiscutível.

Nos livros destinados á juventude, o desenho exerce um notavel papel esclarecedor e funciona como um auxiliar da imaginação, ajudando o leitor a “fazer uma idéa real” do que está lendo. (ANNUARIO BRASILEIRO DE LITERATURA, 1937, n. 1, p. 92).

Além de a crítica receber textos sob a denominação de juvenis, o próprio mercado, ainda que timidamente, sinalizava a circulação nesse sentido. Um anúncio publicado pelo *Jornal do Brasil*, em 9 de dezembro de 1937, *verbi gratia*, apresentava, na seção “Livros da semana”, o exemplar acima mencionado – *Os grandes bemfeitores da humanidade*, de Acquarone, na qualidade de literatura endereçada aos jovens: “Os editores Irmãos Pongetti acabam de oferecer á publicidade um dos bons livros que o Brasil já produziu, para a sua literatura juvenil: *Os Grandes Bemfeitores*, escrito e ilustrado por F. Acquarone [...]” (JORNAL DO BRASIL, ANO XLVI, n. 288, 9 dez. 1937, p. 8).

No âmbito das instâncias premiadoras – compreendidas como autoridades legitimadoras de valores artísticos e culturais considerados recomendáveis –, a literatura juvenil passou a figurar a título de categoria pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, com o prêmio *O melhor para jovem*, em 1979, portanto quatro anos após o início de sua atividade de premiação.¹⁰ Por sua vez, o Prêmio Jabuti, distinção outorgada pela Câmara Brasileira do Livro

⁹ Conforme Raquel Souza (2015), a noção de sistema literário, para o estudo das literaturas infantil e juvenil, é mais produtiva que a de gênero, tendo em vista que aquela tem, a título de orientação crítica, a inclusão dos textos literários em uma estrutura de comunicação própria, integrada por autores, pelo público e por uma série de instâncias mediadoras, por exemplo, as editoras, as escolas, a crítica especializada.

¹⁰ Turchi (2016) atribui alguns papéis a essas instâncias: o de revelar textos literários, o de consagrar autores e o de colaborar na construção de um rol de valores estéticos e culturais, os quais são sistematizados pela teoria e pela crítica literária. Além disso, conforme a autora, elas exercem grande influência sobre a indústria cultural,

(CBL), desde sua primeira edição, em 1959, tem a literatura juvenil enquanto uma de suas categorias, embora, em algumas ocasiões, tenha a fundido com a infantil e, em várias outras, não a tenha contemplado.

Percebemos, assim, que, no Brasil, não é recente a separação, ao menos no que se diz à nomenclatura, entre a literatura juvenil, a infantil e a literatura *outra*, todavia, de acordo com o que já mencionamos, o interesse acadêmico acerca daquele subsistema incrementou-se no final do século passado, mas, mesmo decorridos mais de vinte anos, a definição distintiva entre literatura juvenil e a destinada para adultos não está ainda assentada no plano teórico. Isso posto, vários estudos apontam ora para a artificialidade da diferenciação entre essas literaturas, em razão de sua origem fundada na concorrência das instâncias escolar e mercadológica, ora para a necessidade de se operar uma diferenciação entre ambas, sem, contudo, considerar a destinada aos jovens como oriunda de um processo de empobrecimento estético, uma vez que se trata de uma realidade não apenas editorial e institucional (SOUZA, R., 2015), mas também literária, legitimada por autoridades críticas e acadêmicas.

A polêmica gerada em torno da literatura juvenil e da infantil se fundamenta em um dos fatores que motivaram o seu desenvolvimento, a necessidade de a escola letrar seus alunos a partir de textos literários mais “adequados” à faixa etária. Dolores Prades (2012a), em um ensaio publicado na *Revista Emília - online*, discute a natureza controversa da literatura juvenil no sentido de seus limites ainda serem desprovidos de clareza e de consenso, visto que “[a] identificação de um determinado destinatário que pode definir o gênero não dá conta de todas as questões que ele suscita.” (PRADES, 2012a, *online*). Para a estudiosa, a literatura juvenil é produto do artificialismo e dotada de um caráter utilitário, em razão das normas de conduta e dos temas transversais prestigiados no espaço escolar, grande influenciador de sua produção, porém rechaçado pelo que se compreende a título de arte, cujo mister, consoante veremos mais adiante, é a emancipação do leitor promovida pelo efeito estético, e não a instrução mediante a assunção de papéis semelhantes ao de cartilhas de patologias sociais.

Andruetto (2012), em sentido semelhante, defende o uso dos termos *infantil* e *juvenil* como um aspecto informativo, e não uma categoria estética, entendendo que o mercado se utiliza deles tal qual um recurso para venda de livros:

acarretando o aumento do número de produções voltadas às categorias premiadoras. “A questão é complexa porque não envolve apenas o questionamento do fenômeno artístico literário, mas confronta as dimensões estéticas com o delineamento do infantil e do juvenil, conceitos ligados a contextos sociais e econômicos específicos, muitas vezes ambíguos, com zonas de intersecção e de fronteira.” (2016, p. 84).

O emprego desses rótulos [...] pressupõe temas, estilos, estratégias e, sobretudo, as metas e o planejamento antecipado de um livro em relação a determinada função que se acredita que ele deve cumprir. Atribui-se à literatura infantil a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, *a condição central de não incomodar nem desacomodar*, e é assim que outros aspectos e tratamentos estão muito pouco presentes, e quando estão, aparecem com demasiada frequência tingidos de “deve ser assim”, de obediência temática ou de suspeita adaptabilidade curricular. (2012, p. 58-59, grifos da autora).

Pelas reflexões da autora, as “etiquetas” infantil e juvenil são, antes de tudo, uma admoestação à liberdade e à criatividade literárias, conseqüentemente, um obstáculo para a expressão artística ante o engessamento que engendra, daí a alegação de artificialidade desse subsistema e sua negação recomendada por estudiosos e mesmo escritores, estes “reagindo a uma definição que lhes parece condenatória de uma profissão de segunda ordem.” (COLOMER, 2003, p. 45).

Thaler e Jean-Bart (2002), abordando argumentos de estudiosos que acompanham essa linha, explicam que Jean-Paul Nozière não aceita a ideia de se escrever para adolescentes, pois “[a]daptar a obra a um leitor potencial é, para ele, trapacear, trapacear consigo mesmo, trapacear com seus personagens, trapacear com o romance, trapacear com o leitor.” (THALER; JEAN-BART, 2002, p. 18, tradução nossa).¹¹ Jean Joubert, citado também por aqueles autores, por sua vez, entende ser preferível falar de uma “leitura adolescente”, no sentido de que um mesmo texto literário pode ser lido e relido em diferentes momentos da vida do leitor. Ainda em defesa de uma pseudoliteratura infantil ou juvenil, citam Michel Tournier, para quem a literatura escrita para crianças é falsa literatura, de modo que os escritores não escrevem para crianças, somente escrevem para que as crianças possam lê-los. “Tournier nega a existência de uma literatura juvenil específica. A esta concepção estreita, ele opõe uma literatura composta por obras sem um destinatário preconcebido, mas cuja universalidade lhe permite precisamente encontrar a favor dos jovens leitores.”¹² (2002, p. 19, tradução nossa). Para Thaler e Jean-Bart, essa negação pode ser interpretada possivelmente como um temor de ver suas produções equiparadas à literatura de massa, portanto, condenadas ao perecimento: “[a] recusa provavelmente esconde o medo de ver suas obras assimiladas no conjunto daquelas que, como

¹¹ [a]dapter l'œuvre à un lecteur potentiel, c'est pour lui tricher, tricher avec lui-même, tricher avec ses personnages, tricher avec le roman, tricher avec le lecteur. (THALER; JEAN-BART, 2002, p. 18).

¹² Tournier refuse l'existence d'une littérature de jeunesse spécifique. À cette conception étriquée, il oppose une littérature composée d'œuvres sans destinataire préconçu, mais dont l'universalité lui permet justement de trouver grâce auprès des jeunes lecteurs. (THALER; JEAN-BART, 2002, p. 19).

literatura de consumo, continuam a ser de grande mediocridade e fadadas ao desaparecimento.” (THALER; JEAN-BART, 2002, p. 19, tradução nossa).¹³

Apesar da importância dessas ponderações, devem ser relativizadas. Considerando o contexto espaço-temporal ser outro em relação ao em que foram produzidas,¹⁴ bem como a expansão do mercado editorial, do número de autores, de pesquisas acadêmicas e da crítica especializada, além do *status* conferido pelas instâncias premiadoras –, não podemos mais, hoje, afirmar que a literatura infantil e a juvenil estão, de forma generalizada, relacionadas ao utilitarismo, “[...] convertendo o infantil/juvenil e o funcional em dois aspectos de um mesmo fenômeno.” (ANDRUETTO, 2012, p. 61), ou ao instrumentalismo (PRADES, 2012a), nem dizer que se resumem àquelas produções que se limitam a repetir fórmulas comerciais, visando tão somente ao lucro, a fim de satisfazer o interesse mercadológico.

Certamente, persistem os livros revestidos desse cariz, visto que não se pode negar os produtos da indústria cultural, porém o cenário brasileiro atual tem sofrido modificações, de modo que não devemos mais vincular, pura e simplesmente, as literaturas infantil e juvenil à ausência de qualidade e mesmo à falta de autonomia, ainda porque há livros que são expressões artísticas, possibilitando a experiência estética quando em interação com o leitor. Em outras palavras, não consideramos os adjetivos *infantil* e *juvenil* suficientes para determinar o texto sob o viés de uma produção utilitária e de valor literário inferior aos destinados a adultos. Nesse norte, e em consonância com o que vimos na seção anterior, vários aspectos textuais demonstram o caráter artístico de muitos livros destinados aos jovens e às crianças. Cruvinel (2009), por exemplo, aponta, como uma das significativas mudanças, a passagem do foco narrativo adulto para o juvenil, tornando as estruturas narrativas endereçadas a este público mais complexas, enriquecidas. Além disso, indica a pesquisadora, a título de alteração, a abordagem temática, deixando de ser pedagógica, moralista e edificante, conforme era quando do seu surgimento, para versar sobre a realidade do jovem, de modo que assuntos atemporais (sentimentos e dilemas humanos) passam a ser tratados do ponto de vista de personagens dessa faixa etária.

A autora, discorrendo sobre a função literária de levar ao leitor o conhecimento *do mundo* e *do ser* abordada por Candido, juntamente com outras duas atribuições – a de atender à necessidade universal de fantasiar e a de contribuir para a formação humana –, estabelece que

¹³ Leur refus cache probablement la crainte de voir assimiler leurs oeuvres à la masse de celles qui, littérature de consommation, demeure d'une grande médiocrité et vouée à la disparition. (THALER; JEAN-BART, 2002, p. 19).

¹⁴ Originalmente, o texto de Andruetto foi lido em 2008, por ocasião da Jornada de Literatura Infantil e Juvenil, ocorrida na Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires.

[...] para que a literatura possa atuar no conhecimento do mundo e do ser é necessária uma estruturação eficiente de todos os elementos narrativos. Somente assim, o leitor poderá se sentir como parte da obra, incorporando a experiência de mundo transmitida pela leitura à sua própria vivência. [...] Fica claro que a literatura instaura sua força humanizadora pela eficiência na organização estética da obra literária. E, para isso, é necessário um trabalho linguístico convincente, capaz de fazer com que o leitor sinta a verdade humana contida na literatura. (CRUVINEL, 2009, p. 30).

E, então, adentrando os subsistemas da literatura infantil e da juvenil, conclui que essa questão se torna mais hermética, posto que se ocupa de uma recepção que envolve leitores em formação, mas que não deve obliterar o seu estatuto de arte, dito de outro modo, embora vise à conquista desse público leitor, deve buscar agradá-lo sem redução do rendimento literário, não se submetendo, portanto, às regras de mercado.

Indubitavelmente, tais aspectos devem ser observados nos textos literários destinados aos jovens, porém indagamos: a literatura para adultos dispensa-os? Essa literatura *outra* não requer, para além do *status* artístico, o interesse do leitor, por mínimo que seja, para consolidar-se enquanto obra, em outras palavras, para existir, conforme a concepção iseriana? Sabemos que não os dispensa. Pelo contrário, solicita também do entusiasmo do leitor. Sendo assim, não é esse aspecto que diferencia a literatura juvenil de outras literaturas.

Mesmo Cruvinel reconhece que “[...] não é possível pautar-se somente pela recepção para determinar o que é uma obra juvenil, nem partir da ideia generalizante de que a literatura é uma só e de que qualquer subdivisão é uma forma de empobrecimento do literário.” (2009, p. 11). Apesar da sua ressalva quanto a considerar isoladamente o destinatário para definição do literário juvenil, firma essa necessidade como condição para que os textos despertem o interesse do leitor e tenham sua aceitação – embora reconheça a existência de produções transgressoras no que concerne à questão etária:

[...] o rótulo de literatura juvenil faz com que haja uma dependência maior em relação ao público leitor para o qual as obras são escritas. Em face disso, os escritores, para serem aceitos, precisam se voltar para as especificidades de uma leitura que agrade aos adolescentes. Convém lembrar, entretanto, que uma obra da literatura pode ser dirigida a um público mais amplo, mesmo sem uma determinação tão precisa da faixa etária. (2009, p. 16).

Independentemente da classificação dos textos literários baseada no endereçamento, até porque consideramos essa especificidade necessária, entendemos que as problematizações acerca da (in)existência de uma literatura juvenil têm como nascedouro, além de questões

relacionadas aos próprios conceitos de literatura e de juventude, as relativas à sua qualidade literária, uma vez que convivem – e, para o público em geral, podem se confundir –, consoante se expressa Dolores Prades (2012b), “várias literaturas” juvenis (uma instrumental, produzida a serviço da escola, e outra com compromisso exclusivamente literário),¹⁵ e as concernentes à qualidade literária estabelecida pela crítica e pela teoria para a apreciação da literatura adulta, aspectos formais utilizados, frequentemente, como orientação no julgamento da literatura infantil e da juvenil, posicionando-as, muitas vezes, periféricamente dentro do sistema literário.

Em face dessas questões, não reputamos literatura juvenil aqueles textos intencionalmente criados para fins manifestamente didáticos, no sentido de transmitir modelos e valores que se deseja impor aos jovens leitores. Também não consideramos adequado o emprego de critérios avaliativos da literatura destinada aos adultos para efeito de delimitação do que é a literatura juvenil, em razão de que a adoção dessa postura se constitui um dos aspectos contribuintes para o embaraço do (re)conhecimento da literatura juvenil, a ponto de desconsiderá-la: “[...] para muitos acadêmicos, a literatura infantil¹⁶ [...] não é um assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público como inexperiente e imaturo.” (HUNT, 2010, p. 27), segundo a forma que eles a concebem.

Ao avaliar o texto juvenil, utilizando critérios afeitos ao que se compreende literatura destinada preferencialmente ao público adulto, corre-se o risco de reputá-la inferior. Isso ocorre, porque, se são tais parâmetros específicos que conferem ao texto o *status* literário, na medida em que as produções infantis e juvenis tendem a menos desestabilizar a língua em relação à literatura *outra*, aquelas passam a ser consideradas menores, marginalizadas. A fim de que isso não ocorra, é consentâneo conceber, dentro de uma abordagem imanentista, o rendimento literário não como um aspecto definidor de um ou de outro subsistema com efeito comparativo entre ambos, mas aquele que qualifica o texto de cunho literário ou não, independentemente do destinatário (DIAS; SOUZA, 2015). Em outras palavras, na apreciação de textos infantis e juvenis, deve-se observar a ocorrência de aspectos literários bastantes para considerá-los como arte (portanto, sem fins utilitaristas), deixando de cotejar sua composição com a da literatura para adultos, pois, ainda que mais simples, não deixa de ser arte. Nessa lógica, Dias e Carvalho (2019, p. 264-265), fazendo alusão a Thiago Valente (2014), explicam que

¹⁵ Ricardo Azevedo (2011) fala também em literatura para mercado.

¹⁶ Estendemos a reflexão do autor à literatura juvenil.

[...] a Literatura juvenil possui a capacidade de ofertar ao leitor uma produção que dialoga com a tradição literária, o que permite comprovar em vista disso, sua natureza opulenta e acentuada, considerando que não se afasta das raízes literárias. Pelo contrário, reinventa seu texto com criatividade e qualidade estética, sendo assim uma literatura autêntica e digna de reconhecimento por parte da crítica, ademais de proporcionar ao leitor a oportunidade de apreensão do mundo que o rodeia.

Diante do embate teórico quanto à (in)existência da literatura juvenil, entendemos pertinente o posicionamento adotado por Hunt (2010), baseado nas leituras de Crouch (1972) e Walsh (1977), no sentido de que a diferença entre a literatura juvenil e a adulta está na acessibilidade, significando dizer que, no processo comunicativo do livro juvenil, para a transmissão de uma mensagem, que poderia estar em um livro adulto, o escritor deve se utilizar de recursos literários e linguísticos de alcance, pretendendo o público destinatário:

O livro infantil [bem como o juvenil] apresenta um problema mais difícil, tecnicamente mais interessante – o de fazer uma declaração adulta inteiramente séria, como qualquer bom romance, sendo extremamente simples e transparente [...]. A necessidade de compreensão impõe uma obliquidade emocional, um procedimento indireto na abordagem, que, como a elisão e a afirmação parcial na poesia, muitas vezes é fonte de força estética. (WALSH, 1922, p. 192-193 apud HUNT, 2010, p. 77).

Essa potência estética – que leva em consideração idiossincrasias de seus destinatários, especialmente quando comparado ao adulto, por exemplo, menor experimentação literária e linguística –, portanto, inspirada em seu público, leva-nos a compreender como imprescindível perfilar o entendimento de literatura juvenil com fulcro no destinatário, uma vez que este é o elemento que exerce grande influência sobre a escrita, o que não significa caracterizá-la incauta; pelo contrário, nas produções juvenis, ela é dotada de um tratamento calculado visando o público leitor. Ante a isso, o escritor, o editor, o mercado editorial, que pretendem esse destinatário, devem considerar suas particularidades, pois esses indivíduos estão em formação, de modo que, consoante Dias e Souza (2015), as referências culturais, as convenções literárias e os usos linguísticos ainda não foram totalmente apropriadas por estes.¹⁷ Nesse sentido, Soriano explica, aplicando-se também à juvenil, que

¹⁷ Importante observar que, nesta pesquisa, não pretendemos problematizar o conceito de adolescente/jovem, nem as relações de poder entre adolescentes e adultos, de modo que o trazemos à baila com base em abordagens tradicionais acerca de identidade, cujas concepções constituem, conforme denomina Boaventura Santos (2003), um paradigma dominante. Nessa perspectiva, “[...] a noção de desenvolvimento que está presente é uma perspectiva evolucionista, pautada em uma ideia de progresso, onde o ponto final desse desenvolvimento seria um estado pré-determinado [a fase adulta, por exemplo]. [...]” . (SANTOS, B., 2003, p. 4). Estamos cientes de que há teorias que se opõem a esse paradigma, buscando desconstruir a ideia de sujeito universal, contudo, no mundo ocidental, a estrutura social vigente e suas instituições, incluindo a escola e o sistema educacional, concebem a

[a] literatura infantojuvenil é uma comunicação histórica (dito de outra forma, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança [e adolescente] (receptor) que, por definição de toda forma, no decorrer do período considerado, dispõe apenas de modo parcial experiências do real e de estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (SORIANO, 1975, p. 185, tradução nossa).¹⁸

Embora Soriano (1975) aponte problemas contidos nessa definição – por exemplo, a restrição de eficácia, por limitar-se a cinco elementos (o emissor, o destinatário, a mensagem, o código e a realidade), ela apresenta benefícios metodológicos também registrados pelo autor, quais sejam: a possibilidade de estudar cada elemento isoladamente e de, ao mesmo tempo, relacioná-los indissociavelmente, além de observar o funcionamento dessa literatura como qualquer outra espécie de comunicação:

[o] circuito que ela [a definição] descreve parece ser orientado em uma direção (do falante para o destinatário), mas quando você olha de perto, funciona bem, como qualquer comunicação, nas duas direções. O destinatário (o público infantil [e juvenil]) entende ou não entende a mensagem, assimila ou não assimila as “informações” nela contidas, gosta ou não gosta, de imediato ou a longo prazo, do livro em questão.¹⁹ (SORIANO, 1975, p. 185, tradução nossa).

Concluindo os argumentos tecidos em torno desse subsistema literário, Soriano (1975) declara que o estudo de um livro²⁰ não pode ser reduzido a seu texto e a seu contexto, devendo ser sopesados seu público e sua recepção. Nessa perspectiva, notamos o realce que o público destinatário também alcança na definição do crítico francês, até porque, se o acesso ao texto literário, por parte das crianças e dos jovens, depende da especificidade desse público, é evidente a premência de marcas textuais e do seu uso de forma singular.

adolescência/juventude como uma fase em que o indivíduo não alcançou um estado de maturidade “completa”, daí falarmos, *verbi gratia*, em acessibilidade do texto literário, bem como em falta de apropriação de referências culturais, de convenções literárias e de usos linguísticos por parte dos jovens.

¹⁸ La littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l’espace) entre un locuteur ou un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l’expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l’âge adulte. (SORIANO, 1975, p. 185).

¹⁹ Le circuit qu’elle décrit paraît orienté dans un sens unique (du locuteur au destinataire) mais quand on regarde de plus près, il fonctionne bien, comme toute communication, dans les deux sens. Le destinataire (le public enfantin) comprend ou ne comprend pas le message, assimile ou n’assimile pas l’“information” que s’y trouve contenue, aime ou n’aime pas, immédiatement ou à longue échéance, le livre considéré. (SORIANO, 1975, p. 185).

²⁰ O autor, em seu texto, refere-se a “livre du passé” (livro do passado), visto que constrói um conceito de literatura sujeito a um contexto histórico (espaço e tempo), no entanto não vemos empecilho de estendermos sua reflexão para livros infantis e juvenis independentemente de serem antigos ou contemporâneos.

A partir da determinação do destinatário, então, estabelecem-se aspectos do texto literário, como sua acessibilidade (HUNT, 2010) – ponto relacionado ao procedimento de produção –, do modo de circulação e do de consumo (DIAS; SOUZA, 2015). Por conseguinte, ser escrita para jovens é a condição que diferencia a literatura adulta da juvenil, e não o resultado do cotejamento qualitativo das produções oriundas desses dois subsistemas.

No que tange aos traços específicos da escrita de textos literários para jovens, a crítica e os estudos teóricos preocupam-se em perscrutar critérios para avaliação dos textos destinados ao público em tela, os quais, associados a aspectos extraliterários também particulares, amparam a existência do subsistema e o fazem ascender autonomamente. Tais critérios tornam-se necessários na medida em que, sem eles, correr-se-ia o risco de considerar literatura juvenil, simplesmente, ou as produções que agradam o jovem, ou as que seguem os parâmetros de qualidade literária da literatura *outra*. Segundo Colomer (2003, p. 46-47), o expediente consentâneo foi considerar tanto o gosto do leitor, quanto os aspectos qualitativos do texto:

A tensão entre as duas posições extremas, quer dizer, entre a avaliação do texto [com base nos critérios idênticos aos utilizados na literatura para adultos]²¹ ou a consideração ao leitor, teve momentos de maior inclinação para um dos dois polos, mas mantém um equilíbrio estável, **já que dificilmente alguém pode pretender anular totalmente um dos dois critérios. O problema, portanto, se apresenta sempre sob forma de como selecionar os livros de maneira que exijam um esforço de interpretação, mas sem que esta literatura se torne distante para aqueles que se supõe sejam seus destinatários.** (grifo nosso).

Temos, dessarte, diante das reflexões de Colomer, a recepção e a qualidade literária como motores dos estudos sobre a literatura para crianças e jovens, esta diretamente relacionada à experiência estética²² do leitor oriunda de leituras legitimadas pelas instâncias avaliadoras (escola, academia e instituições premiadoras), e aquela, dentro dessa perspectiva,²³ atinente à experiência subjetiva de uma comunidade de leitores advinda de leituras da cultura de massa (SOUZA, R., 2015), cuja inferioridade literária é presumida. Ambas as vivências, ressaltamos, no contexto da educação literária, exercem o seu papel e são dotadas de importância na

²¹ Vale lembrar o nosso posicionamento no sentido de que tais critérios devem ser considerados para efeito de distinção dos textos literários dos de cultura de massa, e não a título de estabelecimento de hierarquia entre as literaturas (adulta, juvenil e infantil).

²² Carmen Santos (2009), à luz da teoria do efeito estético, observa que o valor estético de um texto ficcional não é passível de identificação nem de descrição, visto que se situa na reorganização/desfamiliarização de determinada realidade extratextual.

²³ Fazemos essa ressalva, visto que textos literários legitimados também podem ser bem recepcionados e espontaneamente apropriados por uma comunidade leitora.

construção de um percurso leitor, por constituírem, entre si, um sistema de andaime para a formação do leitor literário.

No cenário da teoria literária, impõe ressaltar, houve, conforme nos informa Colomer (2003, p. 91-92), a partir dos anos de 1980, uma convergência disciplinar, orientando também os estudos das literaturas infantil e juvenil, a qual promoveu o deslocamento

[...] do estudo das obras ao estudo de todo o circuito comunicativo literário. A teoria literária evoluiu desde os estudos estruturalistas, centrados na análise da obra, para a teoria da recepção e a da pragmática literária, que incluem a figura do leitor e o contexto social da produção e uso da literatura.

Portanto, a apreciação imanentista, antes considerada necessária no julgamento do valor do texto literário, passa a não ser mais considerada isoladamente. Além do texto, outras variantes, por exemplo, o leitor, o autor, modos de produção, de circulação e de consumo, irão determinar o literário. Se desse modo não fosse, muitos textos, fora do seu contexto de criação, continuariam a ser considerados literários, o que não aconteceria sob os olhos de uma análise anacrônica. Essa perspectiva que toma a literatura na qualidade de fenômeno comunicativo (SORIANO, 1975; COLOMER, 2003) estabelece, dessa forma, que “[...] a qualidade de ‘literário’ deixa de pertencer a uns sinais literários especiais – a literariedade – para entender-se como um uso determinado da linguagem comum que realizam aqueles (autores, receptores) que intervêm em um ato comunicativo.” (COLOMER, 2003, p. 94).

Essa compreensão do literário sob o cariz de fenômeno comunicacional, associada à teoria de sistema literário de Antony Pym Even-Zohar, segundo Colomer (2003, p. 95), permitiu a Zohar Shavit utilizar “[...] esta perspectiva para situar a literatura infantil [e a juvenil, incluímos] como parte do sistema literário e para analisar os condicionamentos socioliterários procedentes dos demais sistemas ‘vizinhos’”. A partir desse entendimento, ainda segundo a pesquisadora, “[...] não é possível entender como e por que aparecem elementos literários novos nos livros infantis [e juvenis], sem relacioná-los com as mudanças sofridas por elementos literários já existentes nos sistemas laterais.” (2003, p. 95).

Considerando a abordagem comunicacional do texto literário, o destinatário ganha relevo, provocando o desenvolvimento de teorias – por exemplo a da recepção e a do efeito estético –, e, levando em conta as singularidades cognitivas, o repertório e outros aspectos do leitor jovem em relação ao adulto, torna-se indiscutível a distinção entre literatura destinada a este e a juvenil, corroborando, assim, a tese de Shavit, no sentido de que ambas fazem parte do sistema literário, enquanto subsistemas autônomos que são entre si.

No contexto em que o destinatário ganha ênfase e passa-se a compreender qualidade em literatura juvenil como um uso determinado da linguagem (COLOMER, 2003), ou seja, uma escrita ficcional dotada de acessibilidade (HUNT, 2010), permite-nos compreender a postura de Silva (2012, p. 15), ao defender, em razão a instabilidade de conceitos como o de literatura e de juventude, ser “mais produtivo traçar um quadro descritivo de recursos e valores recorrentes nas obras juvenil”, método – cuja orientação caminha para a caracterização de tendências estilísticas – adotado em seu trabalho, conforme tantos outros estudiosos desse subsistema fazem, na busca de características que se destacam em um conjunto de produções juvenis.²⁴ Nesse sentido, são exemplos de pesquisas brasileiras proficientes: as teses de doutorado: *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*, de João Luís Ceccantini; *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*, de Larissa Cruvinel; *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*, de Raquel Cristina de Souza e Souza, e a dissertação de mestrado *Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI*, de Gabriela Luft.

No contexto internacional, podem ilustrar pesquisas realizadas sob essa tendência: *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*, de Daniel Delbrassine, um estudo no qual se debruça sobre um *corpora* composto por textos francófonos destinados a adolescentes, e *A formação do leitor literário*, de Teresa Colomer, uma pesquisa abrangendo um conjunto de produções de língua espanhola e catalã para crianças e jovens.

Malgrado tal tendência investigativa acerca da literatura juvenil, em algumas de suas abordagens, considere o leitor, em razão do reconhecimento do caráter comunicacional do texto literário, ressaltamos que esse enfoque ainda se centra na imanência textual, considerando o indivíduo apenas enquanto destinatário.

Procurando ainda levar em conta a questão da acessibilidade como uma característica da literatura juvenil que atenta para o leitor, mas trazendo-o para o centro do debate, na qualidade de importante elemento na distinção entre a literatura juvenil e a endereçada aos adultos, entendemos que conceitos iserianos – *verbi gratia*, leitor implícito, vazios, negação

²⁴ Um ponto, porém, que faz ganhar relevo a investigação de Silva (2012), é o fato de considerar como princípio as influências mútuas que se dão entre o processo comunicativo e a natureza da mensagem. Nesse sentido, para a autora, a adoção, por exemplo, de personagens protagonistas jovens, nas narrativas juvenis, ultrapassa questões formais relacionadas ao público leitor, visto que demanda do autor uma abordagem do outro, de seu mundo e de seus conflitos. Em outras palavras, não será essa escolha a responsável pela distinção entre a literatura juvenil e a literatura *outra*, contudo ela constitui um recurso expressivo que “implica um esforço de desdobramento crítico, por parte do autor adulto, que reverte, em última análise, em benefício de uma reflexão sobre o sentido da existência e a questionação de conceitos socialmente construídos, entre os quais a ideia de tempo e idade e as próprias convenções do sistema literário.” (2012, p. 18).

etc. – podem cooperar na busca da compreensão de aspectos do uso da linguagem reputada literária para jovens, visto que partem de uma teoria que concebe a literatura como estrutura comunicacional e leva em consideração a experiência estética, dito de outro modo, a interação do polo artístico (o texto literário) com o estético (o leitor real) no ato de leitura.

Assim, diante dessa relação dual que a leitura – ato comunicacional que é – suscita, o papel do leitor não pode ser negligenciado, no intento de se compreender a literatura juvenil, de modo que, se por um lado, o texto deve ser dotado de particularidades, por outro, há de se considerar também aspectos singulares do leitor.

Isso porque, consoante a teoria do efeito estético, a obra é constituída no ato de leitura, a partir da interação texto-leitor (polo artístico e polo estético, respectivamente), de maneira que este assume uma significativa função para determinação do literário, pois “[...] não há objeto dado, inscrito no texto [...]” (SANTOS; COSTA, 2020, p. 21). A arte se mostra no diálogo com o leitor, com o expectador. Ela não se impõe, mas convida seu interlocutor no propósito de existir e de promover sentido à existência humana.

A abordagem iseriana, assim, é bem-vinda na distinção que visamos a delinear, visto que, em sendo a “intenção do artista” oportunizar, por ser um fenômeno comunicacional, a experiência estética (produto da interação), ele terá como primazia a composição de estruturas textuais (vazios, *loopings*, quebras da *good continuation*, perspectivas textuais capazes de permitir a criação de correlatos de sentença) compatíveis com o repertório do público pretendido. Por conseguinte, apresenta-nos Borba (2003, p. 27-28), em sua leitura de Iser:

Como a *realidade da literatura* manifesta-se segundo os conceitos de *repertório e estratégias*, a linguagem, então, deixa de ser vista como transmissora de mensagem, para ser compreendida como *meio* pelo qual se fala da realidade. Daí ela ser capaz de instaurar condições para o leitor se comunicar com o texto, construir o texto, e não ser dele um mero decodificador de informações.

Na leitura literária, de acordo com a autora, o leitor, para que ocorra a sua interação com o texto, deve simultaneamente identificar-se e manter-se distanciado dele, evitando os reconhecimentos apartados do texto, bem como objeções quanto a categorias e a valores nele representados. Nessas circunstâncias, em que o leitor se coloca em implicitude, ocorre uma tensão entre ele e o leitor implícito²⁵ (estrutura textual), de maneira que as normas e os valores daquele são confrontados com os deste e vice-versa, permitindo a atribuição de significado ao

²⁵ Os conceitos alusivos à teoria do efeito estético, à teoria histórico-cultural e à articulação de ambas delineada por Carmen Santos (2009) serão devidamente apresentados no capítulo 2.

texto. Porém, conforme veremos mais detidamente no capítulo 2, esse acontecimento está sujeito à condição de o texto literário ser dotado de qualidades negativas²⁶ para um dado leitor empírico. Somente assim abre-se a oportunidade, mediante a interação texto-leitor, para um alargamento “afetivo-cognitivo e experiencial” (SANTOS, C., 2009, p. 156). Deveras, durante a experiência estética, opera-se, consoante Iser clarifica, um *output* revisto (âmbito macro), e, uma vez que este seja vivenciado de forma consciente pelo leitor, o ato de leitura constituir-se-á como uma *aprendizagem significativa*²⁷ (âmbito micro).

Dito de outro modo: em *O que é Antropologia literária?*, Iser (1999b, p. 154), buscando responder a indagação motivadora do questionamento-título de seu texto, explica que “[a] interação dos homens com o seu meio ambiente se realiza mediante um sistema de feedback ou retroalimentação.”, e continua:

Esse sistema de feedback se desenvolve como um intercâmbio entre o que sai (*output*) e o que entra (*input*), durante o qual a projeção é corrigida, caso não tenha conseguido ajustar-se àquilo a que visava. Ocorre assim uma dupla correção: o *feed forward* retoma como um *feedback loop* alterado, que, por sua vez, alimenta um ***output* revisto**. Desse modo, o *looping* recorrente adapta os futuros desempenhos às realizações passadas (Wiener). (ISER, 1999b, p. 154, grifo nosso).

Em um âmbito micro, o *alargamento afetivo-cognitivo e experiencial* (ou *aprendizagem significativa*) pode ser ilustrado pelo sentido e pela significação que o leitor, orientado pelas estruturas do texto, atribui a este, em virtude da elaboração de repostas, para as indeterminações textuais, articuladas durante sua experiência estética. Para suprir a falta de conectividade necessária ao texto, em síntese,²⁸ o leitor realiza, cognitivamente, movimentos de *looping* e, a cada retorno (*feedback*), atualiza o texto – liberando um acontecimento, nas palavras de Carmen Santos (2009) –, impulsionando-o na leitura e emancipando-o, desde que, dito simplificarmente, as qualidades negativas do texto literário sejam “adequadas” para um dado leitor empírico.

As condições consentâneas de um texto, conforme pudemos observar, pressupõem um leitor. No entanto, de acordo com Carmen Santos (2009), apoiada na teoria histórico-cultural, os processos mentais não se dão de forma idêntica entre leitores distintos, ainda que em

²⁶ Conforme trazemos no capítulo seguinte, tais aspectos textuais permitem a comunicabilidade entre texto e leitor, dados os vazios encontrados durante o ato de leitura.

²⁷ Carmen Santos (2009), centrada na teoria histórico-cultural, entende que se dá a *aprendizagem significativa* quando o leitor atualiza conscientemente o objeto estético.

²⁸ Retomaremos os fenômenos noéticos do leitor no capítulo 2.

interação com o mesmo texto literário, pois, a depender das idiossincrasias daqueles, haverá ou não sua emancipação, e será ou não a obra concretizada. Nesse sentido, entendemos que, para a concepção de literatura juvenil, o investigador deve atentar não apenas para questões textuais, cabendo ainda o compromisso de voltar sua atenção para aspectos noéticos do destinatário.

Nos termos da articulação da teoria do efeito estético com a teoria histórico-cultural (SANTOS, C., 2009),²⁹ a emancipação do leitor – resultado de sua experiência estética – tem como condições a existência de uma estrutura textual mediadora da interação texto-leitor – *leitor implícito* – acima do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e abaixo do Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) do leitor. Nesse cenário, em que se dá o efeito estético, o texto literário atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do leitor real, e este, portanto, consegue atualizar aquele, ao pôr-se em implicitude. Diante disso, um texto literário juvenil, tomando como leitor um adolescente, será dotado de qualidades negativas quando atender as condições acima apresentadas: estrutura textual acima do NDR e abaixo do NDP desse leitor – conceitos que serão retomados no capítulo 2, quando nos dedicaremos ao estudo das teorias mencionadas –, configurando, nos termos de Hunt (2010), a acessibilidade.

O leitor, dentro desse cenário, em interação com o texto literário juvenil,³⁰ é conduzido por suas estruturas textuais. Para vivenciar a experiência estética, produzindo conhecimento acerca de si mesmo e da alteridade, portanto, dispensam-se, por parte do polo artístico, discursos panfletários ou pedagógicos, tão familiares à cultura de massa e combatidos pelas instâncias literárias legitimadoras, por afastarem-se da *função total* da literatura (CANDIDO, 2014), configurada por sua relativa intemporalidade e universalidade, desvinculando-a “[...] dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar.” (CANDIDO, 2014, p. 55), bem como por oferecer ao leitor “[...] reais ocasiões de experiência crítica”, usando as palavras de Umberto Eco (2015, p. 18).

Assim, partindo do preceito de que um texto literário juvenil objetiva principalmente “[...] expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural, numa construção estética (literária) apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 65), podemos considerar, com fulcro na teoria vygotskiana, as produções literárias juvenis como um objeto artístico capaz de promover o desenvolvimento, acrescentamos, remetendo-nos a Gregorin Filho, no “seu público-alvo”.

²⁹ O estudo mais detido da referida articulação será abordado no capítulo 2.

³⁰ Desde que o texto literário, cujo destinatário preferencial é o público adulto, atenda esses pressupostos, poderá ser fruído pelo leitor juvenil, nesse caso, concebemos como uma literatura *crossover*.

Sublinhada, assim, a importância do público leitor para determinação do que contemporaneamente designamos como literatura juvenil, na próxima seção, ocupamo-nos de um fenômeno que tem incidido sobre algumas produções literárias desse subsistema. Endereçados, em um primeiro momento, para o seu público preferencial, seja por iniciativa do processo criativo do próprio escritor, seja por deliberação do mercado editorial, determinados textos conseguem ultrapassar a fronteira etária em razão da recepção por parte de leitores não pretendidos naquele instante, fazendo-nos questionar a destinação inicial. Esses escritos, que passam por esse processo de transposição de limites classificatórios, por apelarem para jovens e adultos, têm sido nomeados pela crítica e por estudiosos sob o termo *crossover fiction* (BECKETT, 2009) – alguns usando a sua tradução, literatura cruzada, aqui no Brasil –, literatura de audiência dual (RAMOS; NAVAS, 2015) ou de múltiplos destinatários, conforme preferimos.

1.3 LITERATURA DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS: ABORDAGEM TEÓRICA

Falar em literatura de múltiplos destinatários, nos limites da abordagem desta pesquisa, não se confunde com a concepção de literatura adotada por muitos dos teóricos, críticos e escritores, para quem não há literatura infantil, nem juvenil, mas apenas literatura; da mesma maneira não se associa a comportamentos referidos por Falconer (2009, p. 3, tradução nossa) como os de migrantes culturais que estão “[...] altamente conscientes de que cruzaram uma fronteira”,³¹ reportando-se a adultos reivindicadores de “[...] um direito de encontrar prazer nas coisas infantis”³². Essa expressão – agora, não mais, um adjetivo para literatura, todavia um sintagma nominal (múltiplos destinatários) –, conforme abordamos no epílogo da seção anterior, refere-se ao movimento de ampliação de recepção de textos literários no que diz respeito à categoria etária de público leitor destinatário *a priori* visado, podendo ocorrer em dois sentidos: do infantil ou juvenil para o adulto, *child-to-adult crossover fiction*, e vice-versa, *adult-to-child crossover fiction* (BECKETT, 2009).

A literatura de múltiplos destinatários, consoante Beckett (2009, p. 3, tradução nossa),

[...] confunde a fronteira entre dois grupos de leitores tradicionalmente separados: crianças e adultos. Entretanto, textos *crossover* não abordam necessariamente uma dupla audiência de crianças e adultos. Alguns podem até parecer ter como alvo um único público de leitores híbridos adulto-criança.

³¹ [They] are often highly conscious of having crossed a border (FALCONER, 2009, p. 3).

³² [...] a right to find delight in childish things (FALCONER, 2009, p. 3).

Na verdade, a literatura *crossover* dirige-se a um público diversificado de várias gerações que pode incluir leitores de todas as idades: crianças, adolescentes e adultos.³³

Embora o termo tenha começado a se difundir veementemente há pouco mais de uma década, com os estudos de Beckett (2009) e de Falconer (2009), a ocorrência desse fenômeno, na literatura da sociedade ocidental, é remota. De acordo com o que apresentamos no capítulo 1, antes dos primeiros livros publicados para a infância, no século XVII, histórias originalmente escritas para adultos eram lidas e apropriadas pelas crianças. Ilustram essas leituras: as *Fábulas* (1668-1694), de La Fontaine; os *Contos da Mamãe Gansa - histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* (1697), de Charles Perrault; *As Aventuras de Telêmaco* (1717), de Fenélon, citando apenas algumas às quais se pode conferir o *status* de *adult-to-child crossover fiction* (BECKETT, 2009).

Em consonância com o apresentado, Beckett (2009) reconhece que esse fenômeno de transcendência de fronteiras entre públicos leitores é muito mais antigo que recentes produções tal qual *Harry Potter*: “Quando a ficção foi publicada pela primeira vez, não havia literatura infantil especializada. Os livros encontraram seu próprio público.”³⁴ (BECKETT, 2009, p. 2, tradução nossa). E, mais à frente, ainda tratando da ancestralidade da literatura de múltiplos destinatários, expõe que “[g]êneros como contos de fadas, contos orientais e fábulas têm amplo precedente histórico como textos *crossover*.” (BECKETT, 2009, p. 2, tradução nossa).³⁵

Posto isso, notamos que inicialmente o fenômeno de diluição da fronteira entre públicos dava-se exclusivamente no sentido adulto-criança/jovem, em razão do contexto histórico-social, porquanto inexistia a literatura destinada aos públicos infantil e juvenil, de modo que a travessia ocorreu, em um primeiro momento, por apropriação direta e, com o passar do tempo, mediante adaptações textuais. Após o advento da literatura endereçada a esses públicos, a transposição adulto-criança/jovem, não de forma totalmente espontânea, fortaleceu-se e ainda é amplamente presente, sobretudo, no espaço escolar, onde se recomenda a leitura do cânone no componente curricular Língua Portuguesa. Porém, o caminho inverso também começou a ocorrer, uma vez que livros editados para crianças e para jovens, por exemplo: *Alice no país*

³³ Crossover fiction blurs the borderline between two traditionally separate readerships: children and adults. However, crossover texts do not necessarily address a dual audience of children and adults. Some may even seem to target a single audience of hybrid adult-child readers. In fact, crossover literature addresses a diverse, cross-generational audience that can include readers of all ages: children, adolescents, and adults. (BECKETT, 2009, p. 3).

³⁴ When fiction was first published, there was no specialized children’s literature. Books found their own audience. (BECKETT, 2009, p. 2).

³⁵ Genre such as fairy tales, oriental tales, and fable have ample historical precedent as crossover texts. (BECKETT, 2009, p. 2).

das maravilhas (1865), de Lewis Carroll; *Pinóquio* (1883), de Carlo Collodi; *A ilha do tesouro* (1883), de Robert Louis Stevenson; *O pequeno príncipe* (1943), de Saint-Exupéry, e, mais recentemente, *Harry Potter* (1997-2007), de Joanne K. Rowling, conquistaram os adultos.³⁶

Falconer (2004) observa que alguns gêneros se destacam na literatura de múltiplos destinatários, como a fantasia mágica, a fantasia épica, a ficção científica, o gótico, lendas históricas e, ainda, aponta que a maioria das narrativas empregam o mito, os contos de fadas ou as lendas tradicionais, entre outros. “Mas, sem dúvida, o gênero que mais cruza as faixas etárias nos países ocidentais hoje é a fantasia; e a direção mais visível do cruzamento é a da criança para o público adulto.” (FALCONER, 2004, p. 562, tradução nossa).³⁷ Há que se atentar, no entanto, para o fato de que a literatura de múltiplos destinatários, nesse movimento *child-to-adult crossover fiction*,

[...] não consiste meramente em alguns títulos de fantasia infantil excepcionais que encantaram os adultos de hoje. Em vez disso, é um extenso corpo de literatura diversificada e geracional, com uma história muito longa, que finalmente está sendo reconhecida como um gênero florescente e significativo por escritores, leitores, editores e críticos de todo o mundo.³⁸(BECKETT, 2009, p. 251, tradução nossa).

No contexto brasileiro, temos algumas narrativas de João Anzanello Carrascoza, por exemplo, *Aquela água toda* (2012), *Aos e 7 aos 40* (2013) e *Catálogo de perdas* (2017), endereçadas, pelo mercado editorial, preferencialmente aos jovens leitores e reconhecidas pelas instâncias premiadoras como sendo dessa categoria, mas que têm superado as fronteiras etárias e conquistado os adultos. Esses livros trazem temáticas realistas as quais vêm mostrando que os limites entre públicos não são necessariamente estanques, bem como as abordagens, nesse tipo de literatura, não se limitam à fantasia ou ao insólito amiúde presentes no maravilhoso e no fantástico, respectivamente.

³⁶ Beckett (2009) informa que, para muitos críticos, a literatura infantil (acrescentamos a juvenil) sempre teve que apelar para adultos, por exemplo, pais, editores, mediadores de leitura, tendo em vista que são eles, na maioria das vezes, os responsáveis pela seleção dos livros para as crianças e para os jovens. No entanto, não entendemos esse fato enquanto uma transposição de limites etários da forma que ocorre com a ficção de múltiplos destinatários, visto que, da maneira que a concebemos, o público adulto a recebe/consome, mesmo que inconscientemente, como se escrita para ele.

³⁷ But unquestionably the genre that is crossing age groups most frequently in western countries today is fantasy; and the most visible direction of crossover is from child to adult audiences. (FALCONER, 2014, p. 562).

³⁸ [...] does not consist merely of a few exceptional children’s fantasy titles that have enchanted today’s adults. Rather, it is an extensive body of diverse, cross-generational literature, with a very long history, that is finally being recognized as a flourishing and significant genre by writers, readers, publishers, and critics around the world. (BECKETT, 2009, p. 251).

No que concerne à intencionalidade, o mercado editorial frequentemente se volta para o endereçamento do público leitor, determinando-o conforme categorias etárias, todavia, ela não é uma questão capaz de interferir, de forma efetiva, no fenômeno de transposição de fronteira etária e conseqüentemente no conceito de literatura de múltiplos destinatários. Logo, são consideradas publicações dessa classificação, tanto aquelas que espontaneamente ultrapassam as delimitações de público estabelecidas pelo mercado (*cross-reading*), quanto as pretendidas a alcançar várias faixas etárias de leitores (*cross-writing*), seja por determinação editorial – mediante publicações de um mesmo texto com projetos gráficos diferenciados em razão do público visado –, seja por força criativa do escritor. Acerca deste agente cultural, Beckett (2009) denomina-o de *crossover authors in the strict sense* (autores *crossover* em sentido estrito), advertindo para o fato de que, “[n]a maioria dos casos, não há intenção autoral quando a ficção adulta cruza para jovens leitores.”³⁹ (2009, p. 28, tradução nossa).

Interessante destacar que, no tocante à *adult-to child crossover fiction*, Beckett (2009) incorpora não somente os textos literários escritos para adultos e apropriados pelo público infantil e juvenil, mas também os adaptados. A autora explica que, malgrado escritores não buscassem conscientemente alcançar estes públicos, “[...] muitas vezes seus livros continham temas que outros adultos viam como veículos úteis para transmitir valores religiosos, patrióticos, psicológicos ou morais para as crianças.”⁴⁰ (2009, p. 19, tradução nossa), assim, aproveitando-se da referida característica, adequavam-nos com o fito pedagógico. Mesmo não adaptados, muitos desses textos foram lidos por jovens leitores, devido à popularidade entre esse público.

Versando sobre a causa da ampliação do número de publicações literárias dotadas do fenômeno *crossover* na contemporaneidade, Falconer (2009) aponta a controvérsia sobre aspectos que separariam faixas etárias diversas como um dos motivos ensejadores do crescente interesse por essa espécie de ficção. Para ela,

[e]m termos bakhtinianos, podemos ver a ficção *crossover* como um novo gênero emergindo como uma resposta a um determinado momento de mudança final de crise cultural. Não é outra coisa, o sucesso da ficção *crossover* tornou as pessoas agudamente conscientes da falta de consenso sobre o que constituía uma leitura apropriada para crianças em oposição a uma

³⁹ In the majority of cases, there is no authorial intention when adult fiction crosses over to young readers. (BECKETT, 2009, p. 28).

⁴⁰ [...] often their books contained themes that other adults saw as useful vehicles for conveying religious, patriotic, psychological, or moral values to children. (BECKETT, 2009, p. 19).

para adultos e, por extensão, sobre a dificuldade de manter as distinções tradicionais entre a infância e a idade adulta.⁴¹ (2009, p. 3, tradução nossa).

Notemos, dessarte, que a autora considera o cruzamento de barreiras geracionais um fenômeno de cunho social, em razão de ter como fato motivador o esmaecimento dos limites entre as fases da vida, pois, se, por um lado, os adultos aspiram a valores da cultura jovem; por outro, estes vêm amadurecendo mais rapidamente. Esse fato é perfeitamente perceptível para além do campo literário. Na moda, por exemplo, cada vez mais, as crianças vestem-se de modo semelhante ao dos pais, e os adultos procuram trajar-se de forma atualizada segundo uma tendência que não apresenta claramente uma separação etária entre adultos e jovens; no entretenimento, os *games* deixaram de ser artigos infantojuvenis, estando presentes nos lares ainda que não haja crianças ou adolescentes; e, quando falamos em tecnologia, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, esses equipamentos são adquiridos progressivamente mais cedo pelos nativos digitais, e os mais velhos veem-se obrigados a terem contas nas diversas redes sociais para não estarem isolados do mundo. Vemos, então, que, nos mais variados âmbitos sociais, adultos e jovens circulam recorrentemente como pares, partilhando hábitos, costumes e esferas que, há algum tempo, pareciam mais definidos, de modo que a literatura de múltiplos destinatários não pode ser considerada hoje um fenômeno isolado em nossa cultura.

Postmann (2012) atribui essa diluição de fronteiras ao “ambiente informacional elétrico”, em outros termos, à prensa tipográfica e à televisão, em função de sua “acessibilidade indiferenciada”, para empregar um termo do autor. Segundo ele, tanto a infância, quanto a idade adulta estão desaparecendo, porque, considerando que “[...] a arena simbólica em que acontece o crescimento humano muda na forma e no conteúdo, e, em especial, muda na direção de não exigir diferenciação entre a sensibilidade do adulto e a da criança, inevitavelmente as duas etapas da vida se fundem numa só.” (2012, p. 113).

Não obstante o fenômeno *crossover* perpassasse questões sociais, não consideramos o “desaparecimento” das categorias criança/jovem e adulto como uma força motriz na diluição da fronteira de público leitor destinatário, pois, se assim fosse, todo e qualquer livro de literatura adulta seria recebido pelas demais faixas etárias, e as produções endereçadas às crianças e aos jovens conquistariam também o público mais velho, o que não ocorre, já que apenas alguns textos ocupam esse entrelugar. Todavia, não podemos negar que esse enfraquecimento das

⁴¹ *In* Bakhtinian terms, we might see crossover fiction as a new genre emerging as a response to a particular moment of cultural crisis and change. Is nothing else, the success of crossover fiction made people acutely aware of the lack of consensus about what constituted appropriate reading for children as opposed to adults, and by extension, about the difficulty of maintaining traditional distinctions between childhood and adulthood. (FALCONER, 2009, p. 3).

fronteiras entre faixas etárias provoca uma série de mudanças sociocomportamentais, consoante já exemplificamos, e permite a recepção literária de forma cruzada.

Nesse sentido, Beckett (2009), abordando o contexto literário, não fala de fusão desses períodos da vida, mas considera que ler a ficção adulta para os adolescentes pode ser uma forma de fazê-los sentirem-se mais adultos, de modo que o *adult-to-adolescent crossover* pode estar mais associado a aspectos sociais e comportamentais que propriamente literários. Além disso, para a autora, “[o]s textos *crossover* devem ser examinados dentro de seu contexto histórico e social. Uma obra que atrai um público de crianças e adultos em um país ou em um período, pode apelar para apenas um público (ou crianças ou adultos) em outro.”⁴² (BECKETT, 2009, p. 90, tradução nossa).

Buscando identificar padrões ou características da literatura de múltiplos destinatários, cujo movimento de expansão é o de *jovem-para-adulto*, Aggraine (2015) analisa 14 (quatorze) romances publicados de 2005 a 2012. Nessa pesquisa, a autora enfatiza que, embora estudos ressaltem a dificuldade de se definir as características da literatura *crossover*, devido à diversidade daquelas, há um padrão, na maioria das narrativas, caracterizando-as:⁴³ a) os personagens são reais e complexos, predominando o gênero feminino; b) os enredos também são complexos, visto que dotados de *flashback*, *flashforward* e enredo paralelo; c) o tema mais recorrente é a identidade; d) as perspectivas são variadas, algumas narrativas adotam o ponto de vista adulto e outros de crianças; e) o estilo também é diverso, podendo apresentar multimodalidade, múltiplas perspectivas ou múltiplos narradores; f) é frequente o uso de simbologias, por exemplo, pássaros como símbolo de revolução; g) os gêneros mais comuns são: a fantasia, a ficção científica (chamados pela autora de *pop fiction*), a narrativa histórica e a realista, além de gêneros mistos; h) o cenário varia entre realista e imaginário, a depender do gênero; i) as narrativas *crossover* têm algo que normalmente não é encontrado em outros livros, a exemplo da presença de múltiplos narradores – a autora denomina essa última característica de novidade/singularidade (*novelty/uniqueness*).

Ramos e Navas (2015, p. 235), ao abordarem as narrativas de audiência múltipla, versam sobre a complexidade dos textos no tocante à organização não maniqueísta, ao estilo e à linguagem, considerando-a aspecto apto a suscitar várias leituras, e, por esse fato, mostram-se habilitados para “[...] seduzir leitores com experiências de vida (de leitura) diferenciadas e, até

⁴² Crossover texts must be examined within their historical and social context. A work that attracts an audience of both children and adults in one country or one time period, may appeal to only one audience (either children or adults) in another. (BECKETT, 2009, p. 90).

⁴³ Em sua pesquisa, a autora parte da análise das narrativas com fundamento nas disposições de Beckett (2009).

sofisticadas.”. Também acentuam que “os conceitos abordados [nesses tipos de narrativas] podem tocar um número de temáticas diversas, desde as religiosas e metafísicas, às políticas e científicas”, além dos temas fraturantes. Assim, a literatura *crossover* propõe aos leitores vários desafios,

[...] que se manifestam em termos estruturais e temáticos, [e] as obras⁴⁴ em análise revelam potencial para captar leitores de diferentes faixas etárias e com diferentes experiências de vida e de leitura. Promovendo a identificação dos leitores com os protagonistas, ou com as demais personagens e situações que os cercam, as narrativas *crossover* ultrapassam o endereçamento da obra a um público específico e comprovando a pluralidade de experiências de leituras possíveis que delas decorrem. (RAMOS; NAVAS, 2015, p. 255).

Ainda acerca do enfoque temático, Pinheiro (2015, p. 24) entende que, embora a literatura que cruza fronteiras etárias possa exercer o papel de uma literatura intermediária entre a juvenil e a adulta, não significa dizer que se trata de uma escrita fácil, nem paraliteratura, mas que versa sobre “[...] assuntos que normalmente interessam a leitores de todas as idades e que podem fazer com que o leitor jovem se interesse pelas obras específicas para o público adulto do mesmo autor dos livros de literatura *crossover* que agradam a ele.”

Avançando com questões relacionadas a aspectos do texto *crossover*, independentemente de quem seja o destinatário intencionado em um primeiro momento (ou o da escrita, ou o da distribuição mercadológica), Andrade (2014, p. 23) aponta uma face pertinente dessa literatura em razão do *locus* intermediário que ocupa – o de transcender os limites tradicionalmente estabelecidos pelo mercado, em razão da temática:

A *crossover fiction* enfatizaria a capacidade da literatura em sensibilizar os leitores e ampliar o campo de experiências do público, através de temas mais complexos.

[...] Os livros funcionariam como um denominador comum entre diferentes gerações, pois a formulação sintática, lexical e os temas abordados enfraquecem as divisões entre categorias. Além de questionar as faixas etárias para leitores, a *crossover fiction* retoma a arte de contar histórias, uma antiga tradição da literatura, e como afirma Beckett (2009), a necessidade de histórias é atemporal, tanto para crianças como para adultos.

Os livros *crossover* convidam à leitura intergeracional e não seriam definidos pela idade, mas sim pela capacidade que adultos e crianças possuem de desfrutar e coabitar o texto.

⁴⁴ Em seu trabalho, as autoras estudam os textos literários: *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza, e *Irmão Lobo*, de Carla Maia de Almeida.

Concebendo essa literatura também nesse entrelugar, Cash (2014) alude à Buijs (2004), para quem a literatura *crossover* situa-se entre a literatura infantil e juvenil e a adulta: “[...] é o link entre os dois tipos de literatura e isso é demonstrado pelos temas de que trata.” (CASH, 2014, p. 22, tradução nossa).⁴⁵ Para esta autora, continua Cash, o ser humano está em constante aprendizado, reinventando-se, questionando-se, e o objetivo da literatura de múltiplos destinatários é provocar momentos propícios a isso.

Hanke (2018),⁴⁶ também no intuito de reunir elementos caracterizadores da literatura *crossover*, observa, a partir de uma breve análise de *As crônicas de Nárnia*, de Joy Davidman Lewis, a diluição da fronteira entre o público jovem e o adulto em razão de haver temáticas que abrem espaço para a recepção adulta, mesmo sendo uma narrativa endereçada àquele destinatário, dadas as profundas reflexões possíveis de serem suscitadas em leitores adultos, por exemplo, questões relacionadas à natureza humana. Na perspectiva da autora, “[l]eituras como essa requerem de seu leitor referências e inferências resultantes de uma experiência de vida” (2018, p. 41).

De fato, ao adulto *a priori* é conferida uma maior possibilidade de, na sua interação com o texto literário – devido ao seu repertório de leitura e à sua experiência de vida, supostamente, mais amplos –, elaborar inferências “mais significativas” que um adolescente. No entanto, em nossa concepção, não é essa hipotética distinção *per se* que caracteriza a *literatura que cruza do jovem para o adulto*, visto que, também no leitor juvenil, o texto mediará a sua leitura, permitindo-o formular o “objeto estético” (SANTOS; COSTA, 2020). Assim, a estrutura textual também constitui-se um aspecto que ensejará no leitor adulto a fruição de produções literárias destinadas aos jovens, proporcionando-lhe a assunção do conceito de *leitor estético*, como denomina Raquel Souza (2015, p. 81-82):

Para além do envolvimento semântico e da formação da ilusão referencial, de que o leitor participa projetando sua experiência pessoal no texto em um nível primário de aproximação com o material ficcional, o leitor estético se atém também à forma como produtora de efeitos de sentido e é capaz de superar a etapa narcísica de envolvimento com a obra e estabelecer relações com seu tempo e com outros textos, abrindo-se a múltiplas possibilidades de leitura. Em última instância, o leitor estético extrai prazer da solução formal que viabiliza diversos temas e busca fruição estética no rendimento literário.

⁴⁵ [...] es el enlace entre los dos tipos de literatura y esto es demostrado por los temas que trata. (CASH, 2014, p. 22).

⁴⁶ Hanke (2018), em sua pesquisa de mestrado, perquire o fenômeno *crossover* nos textos literários de Machado de Assis adaptados para jovens (*adult-to-child crossover*), portanto, uma ampliação de público realizada a partir de modificações imprimidas no texto por decisão do mercado editorial.

Esse prazer extraído da solução formal ou experiência estética, conforme brevemente expusemos na seção anterior e retomamos no capítulo 2, depende da estrutura textual e da estrutura cognitiva do leitor (SANTOS, C., 2009), as quais devem obedecer às seguintes condições: estrutura textual acima do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e abaixo do Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) do leitor, estando o texto literário, portanto, concentrado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desse indivíduo. Desse modo, os leitores, sejam adultos, sejam jovens, atendidas essas premissas, em interação com o texto literário, vivenciarão o efeito estético, muito possivelmente, de formas distintas, porém essa distinção não constitui ontologicamente o fenômeno *crossover*.

No tocante aos textos literários juvenis considerados *crossover* – antecipando abreviadamente a abordagem da literatura de múltiplos destinatários em articulação com a perspectiva metateórica de Carmen Santos (2009) trazida no capítulo 2 –, embora sejam, em um primeiro momento, destinados a jovens, abre-se a possibilidade de o efeito estético ser vivenciado também por leitores adultos, uma vez que as condições exigidas para esse acontecimento se pressupõem atendidas. À vista disso, o texto literário juvenil que cruza os limites etários, para assim ser considerado, deve ter uma estrutura textual (mediadora da interação texto-leitor) acima do NDR e abaixo do NDP do leitor adulto, significando dizer que, para este, o texto apresenta estrutura mediadora semelhante – dotada de qualidades negativas – a de um que o concebe na qualidade de destinatário (literatura *outra*), no entanto se concentra tanto na ZDP deste como na de leitores jovens.

De acordo com Carmen Santos (2009), por ser constituída a partir das interações sociais, a ZDP não está atrelada ao leitor real (considerado individualmente) apenas, mas ao plano interpsicológico, devendo, portanto, ser sopesado também o grupo no qual este se insere. O que significa dizer:

[...] um leitor real consegue se pôr em implicitude quando o texto se concentra em sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): partindo das habilidades que ele já possui, porém através da mediação efetuada via estratégias textuais, o leitor vai adquirindo outras necessárias para a construção do sentido. Nesse caso, as estruturas textuais tornam-se úteis e funcionam como mediadores e não como guias que impõem obediência. (SANTOS, C., 2009, p. 156).

Nesse sentido, para diluir os limites etários, quanto ao endereçamento do texto literário, caracterizando-o como de múltiplos destinatários ou *crossover*, mais que pressões do mercado, é necessário que o texto se concentre na ZDP do leitor adulto e do leitor adolescente. Beckett entende que “[o] sucesso do *crossover* não pode ser alcançado por meio do *marketing* apenas.

Se o livro não tiver essa mágica especial, nenhuma quantidade de feitiçaria de *marketing* irá transformá-lo em um acerto *crossover*” (BECKETT, 2009, p. 222, tradução nossa).⁴⁷ Efetivamente, essa magia, que fará do texto literário juvenil um texto de múltiplos destinatários, constitui-se quando ele favorecer, em sua interação com o leitor adulto, a elaboração do objeto estético. Se o livro, cujos destinatários preferenciais são os jovens, não funcionar como mediador, portanto, não conferir condições favoráveis, para a emancipação dos leitores adultos de uma dada comunidade leitora, não será considerado apto a cruzar fronteiras, conforme desenvolvemos no próximo capítulo.

Em razão da inobservância do papel do leitor na interação com o texto, os estudiosos da *crossover fiction*, segundo nossa compreensão, enfatizam a falta de definição rígida para a construção de um conceito de literatura *crossover*. Essa carência, lembramos, é objeto de debate nos estudos de Falconer. Devido à essencial característica que esse tipo de ficção possui, a carência de limites fixados, quanto à forma e quanto ao público, sua conceituação torna-se complexa de ser estabelecida, consoante a estudiosa. Para ela, “[n]ão apenas os próprios textos são frequentemente híbridos genericamente, mas os leitores estão hibridizando diferentes identidades de leitura quando eles ‘cruzam’ limites d’alhores.” (2009, p. 9, tradução nossa).⁴⁸ Essa problematização conceitual, portanto, para a autora, decorre da ausência de uniformidade de atributos, pois “[s]implesmente não há um conjunto estável de traços, nem tema, motivos ou modos de endereçamento ou dinâmicas narrativas, que sejam comuns a toda – ou mesmo, à maioria – ficção ‘ostensivamente escrita para crianças’ que recentemente foi tomada por leitores adultos.” (2009, p. 27, tradução nossa).⁴⁹

Quatro anos antes à publicação de Falconer, Kenward (2005) já levantava esse debate. Em sua concepção, os teóricos que se debruçam sobre a matéria ainda não têm uma acepção precisa desse movimento de elisão de fronteiras etárias, visto que “[q]uestões são levantadas sobre o que afeta a definição, mas nunca são respondidas. Essencialmente, tudo o que pode ser deduzido da literatura [bibliografia] é que a *crossover fiction* envolve um cruzamento de limites de idade, mas nenhum ponto de partida, direção ou o destino pode ser definido.”⁵⁰

⁴⁷ The successful crossover cannot be achieved through marketing alone. If the book does not have that special magic, no amount of marketing wizardry will turn it into a crossover hit (BECKETT, 2009, p. 222).

⁴⁸ [...] Not only are the texts themselves often generically hybrid, but readers are hybridising different readerly identities when they ‘cross over’ end elsewhere.. (FALCONER, 2009, p. 9).

⁴⁹ There simply are no stable set of traits, no themes or motifs or modes of address or narrative dynamics, which are common to all – or even, most of – the fiction ‘ostensibly written for children’ which has recently been taken up by adult readers. (FALCONER, 2009, p. 27).

⁵⁰ [i]ssues are raised about what affects the definition but are never answered. Essentially all that can be deduced from the literature is that crossover fiction involves a crossing of age boundaries, but that no starting point, direction or destination can be pinned down. (KENWARD, 2005, p. 14).

(KENWARD, 2005, p. 14, tradução nossa). Essa indefinição e o fato de esse fenômeno ser uma realidade irreversível culminam em alguns problemas, um deles citados pela autora. Em sua pesquisa, constata, a partir de fontes estatísticas a que teve acesso, a profusão de livros *crossover* nos acervos de bibliotecas britânicas, o que, para ela, gera implicações, sobretudo, para esse espaço de leitura, decorrentes da dificuldade de se decidir onde melhor posicionar esse tipo de texto. Diante disso, o mercado editorial tem, em alguns casos, recorrido à dupla edição, uma para adultos e outra para adolescentes ou crianças. No Brasil, é recorrente essa espécie de intervenção em narrativas de Machado de Assis, de Guimarães Rosa, de Murilo Rubião, entre outros.

Afora questões específicas decorrentes do fenômeno, consoante a apontada por Kenward, Falconer, apesar de inúmeras tentativas que estudiosos têm empreendido, a fim de delimitarem características para esse tipo de literatura, entende a transgressão dos limites que separam os públicos leitores como o elemento identificador do *crossover*, quando se fala de literatura infantil ou juvenil, e, não obstante reconheça a importância do leitor no contexto de discussão do fenômeno, ainda circunscreve sua análise à abordagem imanentista. Vejamos:

Se pensarmos na narrativa não apenas como algo construído por um autor, mediado por um narrador, mas também como um script ou uma partitura que é ativada pela participação do leitor, torna-se evidente quão potente é o fenômeno do *crossover*, quão intimamente conectado está com o funcionamento da temporalidade narrativa e do tempo *como* narrativa. (FALCONER, 2004, p. 559, grifo da autora, tradução nossa).⁵¹

Empregando o conceito de cronotopo de Bakhtin, Falconer (2009) observa que os leitores de textos literários *crossover* – mais especificamente os adultos que leem textos destinados aos jovens – são orientados *bi-cronotopicamente*, ocupando simultaneamente duas posições narrativas, a do leitor do presente que se envolve com o texto e a dos leitores que foram durante as várias etapas da vida. Diante disso, a autora considera, na qualidade de explicação para o fenômeno *crossover*, o fato de os adultos estarem redescobrimo o prazer da leitura de histórias que, embora sejam despreocupadas acerca da representação – inquietação muito comum no pós-modernismo –, são dotadas de complexidades que interessam à teoria da narrativa, entre outras frentes de estudo do texto literário.

⁵¹ If we think of narrative not only as something constructed by an author, mediated by a narrator, but also as a script or a score that is activated by a reader's participation, it becomes evident how potent the crossover phenomenon is, how intimately connected it is with the workings of narrative temporality, and time *as* narrative. (FALCONER, 2004, p. 559).

Sob essa perspectiva, a autora propõe, como ponto de partida para o estudo mais aprofundado da literatura de audiência dual, o reconhecimento da presença de múltiplos eus – os mais jovens e os mais velhos, os que foram e os que são – dentro e fora do texto, indicando, assim, três conceitos bakhtinianos relevantes para o perscrutamento da matéria, todos, ressaltamos, ainda, nessa concepção, desvencilhados do leitor empírico: dialogismo, heteroglossia e cronotopicidade.

Segundo a pesquisadora, o dialogismo contribui para o estudo do fenômeno *crossover fiction*, na medida em que se adota a ideia de identidade na qualidade de produto do dialogismo, da confluência de vozes, uma vez que essa literatura permite ao leitor identificar seu duplo *eu* (o jovem e o adulto); a heteroglossia viabiliza explicações sobre o liame entre discursos de crianças/jovens e de adultos; e a cronotopicidade permite-nos observar: a maneira que os textos mudam/transcendem as barreiras etárias de uma época para outra; o meio que “[...] as categorias de 'criança' e 'adulto' são construídas de modo diferente ao longo do tempo, e a forma como os leitores são criados a partir de uma combinação de diferentes perspectivas temporais.” (FALCONER, 2004, p. 560, tradução nossa).⁵²

Em seu estudo *The crossover novel: contemporary children's fiction and its adult readership*, publicado em 2009, o cuidado com o leitor não é de todo negligenciado. Uma vez que é considerada inequívoca a ocorrência desse fenômeno literário, Falconer compreende ser mais produtiva uma reformulação na abordagem da literatura *crossover*: em vez de se perguntar o que é, deve-se buscar entender o que ela faz. No prisma da autora,

[...] a ficção *crossover* destaca-se em aumentar a consciência do leitor sobre as áreas de coincidência, bem como as diferenças entre a ficção infantil e a adulta. Ela solicita o leitor a interrogar tudo o que acontece nesses territórios intermediários, convida-nos a medir nossa diferença em relação ao passado recente e velocidade com que estamos indo em direção aos novos conceitos de si mesmo, de infância, de envelhecimento e morte. A ficção *crossover* é a ficção que questiona os limites que costumavam definir a ficção infantil, prescrevendo o que deveria conter ou excluir. (FALCONER, 2009, p. 27, tradução nossa).⁵³

⁵² [...] the categories of ‘child’ and ‘adult’ are constructed differently over time, and the way readers are created out of a composite of different temporal perspectives. (FALCONER, 2004, p. 560).

⁵³ [...] crossover fiction excels at increasing a reader’s awareness of the areas of overlap as well as the differences between children’s and adult fiction. It prompts a reader to interrogate everything that happens in these in-between territories, invites us to measure our difference from the recent past and the speed with which we are hurling towards new concepts of self, of childhood, of aging and dying. Crossover fiction is fiction that calls into question the boundaries which used to define children’s fiction by prescribing what it should contain or exclude. (FALCONER, 2009, p. 27).

Tais repercussões da leitura de livros que cruzam fronteiras sobre o leitor parecem-nos mais afeitas ao crítico literário. O leitor real (SANTOS, C., 2009), não especialista, dificilmente perscrutará o entrelugar que o texto literário de múltiplos destinatários ocupa, ou buscará compreender as diferenças entre literatura adulta e infantil ou juvenil, muito menos o que lhe acontece quando diante de uma leitura dessa natureza, o que, em contrapartida, é o mister do investigador.

De acordo com o que podemos observar, ante o exposto até aqui, os estudos que versam sobre a literatura de múltiplos destinatários têm se voltado ou para os efeitos do fenômeno de ampliação do público leitor, centrados, portanto, no aspecto da recepção de livros inicialmente destinados ao público jovem, mas que alcançou também o adulto, e vice-versa (BECKETT, 2009); ou para aspectos textuais, como a temática, a linguagem, em suma, particularidades do texto (RAMOS; NAVAS, 2015); ou ainda para abordagens prevendo o leitor, porém, segundo um cariz subjetivista, quando não imanentista (FALCONER, 2009). Nessa conjuntura, percebemos uma lacuna quanto ao tratamento da *crossover fiction* com atenção ao leitor real (SANTOS, C., 2009) situado fora do “etiquetamento”, o qual, porém, durante a interação com o texto, vivencia uma experiência estética equivalente à experimentada quando lê um que, mercadologicamente, é considerado apropriado para sua faixa etária.

Notando esse hiato, visamos, no capítulo 2, a investigar, fundamentados na articulação da teoria do efeito estético e da teoria histórico-cultural empreendida por Carmen Santos (2009), o fenômeno de transcendência das fronteiras etárias determinadas pelo mercado e pela crítica literária, promovendo um diálogo entre o debate teórico de Carmen Santos (2009) com a concepção de literatura de múltiplos destinatários.

2 LITERATURA DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS COM OLHOS NO LEITOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

*Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas
não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão
sempre mudando.*
(Guimarães Rosa)

Conforme o apresentado, pretendemos, neste capítulo, mediante uma abordagem metateórica, empreender a investigação da literatura de múltiplos destinatários, na direção *crossover child-to-adult*, à luz do diálogo que Carmen Santos (2009) delinea alicerçada na teoria do efeito estético e na teoria histórico-cultural.

De acordo com o exposto, embora o fenômeno *crossover* seja bastante explorado, as perspectivas adotadas pelos estudiosos centram-se ora no exame da imanência textual, ora na recepção, sem, contudo, dedicar atenção ao leitor real, vertente pretendida neste trabalho. Logo, a escolha pelo referido aporte teórico dá-se em razão do amparo que nos confere na busca da compreensão de aspectos noéticos do leitor real adulto, os quais permitem a interação com determinados textos literários juvenis como se para ele fossem destinados, no sentido de serem capazes de oportunizar a experiência estética durante o ato de leitura. A articulação promovida por Carmen Santos (2009), à vista disso, permite-nos examinar fenômenos cognitivos que se produzem no leitor adulto de um texto literário *crossover*, mediante a realização do Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), instrumento metaprocedimental desenvolvido pela pesquisadora.

Desse modo, inicialmente, expomos pontos da articulação metateórica realizada por Carmen Santos (2009) apoiada nos estudos de Wolfgang Iser, sobre a teoria do efeito estético, e nos de Lev Semenovitch Vygotsky, a respeito da teoria histórico-cultural, envolvendo conceitos como leitor real, mapeamento de leitura, Níveis de Desenvolvimento Real e Potencial, Zona de Desenvolvimento Proximal, entre outras concepções inerentes às teorias sobre as quais a pesquisadora se debruçou, para, então, incluirmos o fenômeno *crossover* no debate.

2.1 LEITOR REAL E MAPEAMENTO DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Considerando que, nesta pesquisa, perscrutamos os efeitos estéticos vivenciados a partir da interação texto-leitor – sendo este um indivíduo adulto e aquele um texto literário destinado pelo mercado editorial ao público leitor juvenil, mas que alcança leitores mais velhos, caracterizando-se como um texto de múltiplos destinatários –, interessa-nos retomar os conceitos de leitor real e de mapeamento de leitura engendrados por Carmen Santos (2009) em *Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface*, resultado de sua pesquisa de doutoramento.

A experiência estética, explicada pela teoria do efeito estético, advém da interação texto-leitor sucedida durante o ato de leitura, porém quem é esse leitor? O leitor da teoria iseriana, conforme Carmen Santos (2009), aproxima-se do leitor ideal, visto que, no entendimento daquela fundamentação, “[...] o conceito de *leitor implícito* é uma alternativa para dar conta do processo interativo entre texto e leitor apenas por um polo, o do texto.” (SANTOS, C., 2009, p. 40). Desse modo, apesar de construir uma abordagem teórica fundada no processo comunicacional do texto literário, abarcando, para tanto, o leitor implícito, Iser resvala no imanentismo, já que esse leitor é concebido enquanto estrutura textual, a qual, por ser dotada de vazios, requer a articulação do leitor real como condição de existência da obra. O leitor implícito, portanto, nas palavras de Iser (1996, p. 73),

[...] materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor.

Com base nessas palavras, podemos constatar a importância conferida, nos estudos iserianos, a um leitor inserido na estrutura textual como exigência para a construção de sentido. Porém, o leitor que ora nos interessa é outro, o leitor empírico, real, ser humano individualizado – cuja necessidade de ficcionar *lhe* é própria –, instado, em interação com o texto, a elaborar o objeto estético.

Firmada no trabalho metateórico em que promove a intersecção entre conceitos afeitos à teoria histórico-cultural e à teoria do efeito estético, Carmen Santos (2009) empreende um estudo que tem, no cerne da questão, a teoria literária, e coloca o leitor real em cena,

contribuindo de forma significativa para os estudos literários, mediante a inclusão de pontos antes não abordados da forma que ela o faz. Consoante a pesquisadora,

[a] teoria histórico-cultural de Vygotsky pode abordar aspectos atinentes à teoria do efeito estético. Isto porque tanto ‘as disposições de seus receptores e as realidades de seu contexto’, como o ‘refinamento das faculdades perceptivas’ são processos subjacentes aos interesses de uma teoria psicológica como a vygotskiana. A articulação estabelecida mais anteriormente – entre a definição de Iser acerca das teorias como ferramentas intelectuais e o pensamento de Vygotsky sobre a formação da subjetividade e da consciência humana relacionar-se ao uso de instrumentos psicológicos vistos igualmente como ferramentas para mediar a ação do homem com sua própria mente –, permite-nos admitir o relacionamento entre a teoria histórico-cultural e uma teoria literária como a iseriana no que tange ao objetivo de ‘mapear a imaginação humana.’ (SANTOS, C., 2009, p. 31).

A possibilidade de relacionamento entre as teorias mencionadas, destarte, é encetada por Carmen Santos (2009), utilizando-se da interação texto e leitor – metáfora de fechamento do sistema da teoria iseriana –, e do conceito de leitor implícito, em diálogo com a teoria vygotskiana, agregando àquela um aspecto teórico inédito, a possibilidade de se mapear a experiência estética considerando, com fundamento na teoria histórico-cultural, o leitor na qualidade de indivíduo particularizado, o leitor real. Nesse movimento, a autora concebe essa articulação como uma necessidade, uma vez que compreende a interação texto-leitor enquanto uma experiência para além de uma metáfora do que ocorre no âmbito textual, visto que o comportamento assumido pelo leitor real, diante das instruções do texto (leitor implícito), é capital para a constituição do objeto estético:

Mesmo as disposições do leitor somente se atualizando a partir das condições do texto, é notório que tais condições textuais têm um poder limitado: sem determinadas disposições do leitor (real) – pois, na verdade, é ele quem efetivará ou não uma interação com o texto – a obra também não se constituiria. Logo, se a relação, por definição intrínseca, entre os aspectos emocionais e cognitivos do leitor não for considerada, estaremos diante de um conceito de *leitor implícito* que supõe um leitor ideal e a-histórico e, em consequência, uma concepção ainda imanentista de literatura. (SANTOS, C., 2009, p. 32, grifo da autora).

A articulação proposta por Carmen Santos, assim, busca transpor, metateoricamente, uma abordagem imanentista do texto literário, observando a participação do leitor real para a formulação do objeto estético, no sentido de compreender a interação texto-leitor – metáfora que abarca a forma que o polo artístico (texto literário produzido por um autor) e, agora também,

o polo estético (o leitor real) comportam-se reciprocamente, durante o ato de leitura, na consecução do sentido do texto (efeito estético).

O papel exercido pelas metáforas dentro do campo teórico é análogo ao realizado pelas leis, sendo aquelas aplicadas às teorias *soft* – estudadas nas ciências humanas –, e estas às *hard-core* – empregadas nas exatas (ISER, 2006 apud SANTOS, C., 2009). Na falta de leis para regerem suas investigações, como fazem, por exemplo, os químicos em seus experimentos, os teóricos das humanidades se utilizam, nos seus estudos, de conceitos abertos associados por analogia – as metáforas. No tocante à teoria do efeito estético, o conceito abstrato – posto que não tem configuração material –, o qual confere plausibilidade aos seus fundamentos é, conforme já exposto, o de interação texto-leitor.

Essa interação, explica Carmen Santos (2009), é uma inferência, pois, conforme mencionado, não existe materialmente. Sua compreensão é análoga à do conceito de substantivo abstrato: sua existência depende de um ser, visto que não tem substância independente deste. Por exemplo, amor não tem existência própria, mas, podemos percebê-lo por meio de pessoas que agem demonstrando-o, expressando-o. Nós não vemos o amor, porém, ao observarmos pessoas que têm uma interação afetuosa, inferimos o amor.

Analogamente, a interação texto-leitor é uma inferência – embora não a visualizemos de forma propriamente dita, inferimos que texto e leitor, durante o ato de leitura, estão interagindo, visto que ambos se transformam, dentro das condições ideais, consoante a teoria iseriana. Compondo, então, essa interação, de um lado, temos o texto e, de outro, o leitor implícito, premissa da recepção, uma vez que é o responsável, segundo essa teoria, pela materialização do direcionamento de seus possíveis leitores. Dito de outro modo, ele conduz o leitor empírico, durante o ato de leitura, no mister de fazê-lo colocar-se em implicitude (seguir as orientações textuais sem sobrepujamento⁵⁴). O conceito de leitor implícito, assim, corrobora a ideia de interação como uma metáfora, uma vez que se refere, de acordo com a teoria do efeito estético, a um dos polos da relação.

Uma vez bem-sucedida, dessa interação resulta a experiência estética, compreendida como a construção de sentido do texto literário. Conforme já enfatizamos, segundo a estética

⁵⁴ Nesse sentido, mister se faz realçar que, sob essa perspectiva, não é conferida ao leitor discricionariedade na construção de sentido a ponto de atribuir qualquer significado ao texto ou de considerar literária qualquer escrita. Pelo contrário, a teoria do efeito estético “[...] não só limita a arbitrariedade interpretativa, como também caracteriza a obra como uma escrita potencialmente capaz de suscitar a experiência estética naquele que se compromete com a recepção.” (BORBA, 2003, p. 14-15). O texto literário, nos moldes iserianos, portanto, é uma escrita apta a produzir um significado que tem propensão a uma significação: reflexão do leitor sobre normas e valores de seu entorno – ou compreensão de si mesmo, segundo Borba (2003). Não poderia ser de outro modo quando se fala em limitação da atribuição de significado, pois este se constitui como efeito da interação, desse modo, de acordo com Iser (1996), não está no texto, nem no leitor.

do efeito, a concreção da obra somente se dá no ato de leitura, o que requer, como condição *sine qua non*, também a participação do leitor empírico, visto que ele está incumbido de articular as indeterminações textuais – os vazios, conforme Iser –, porém, tal articulação dar-se-á de acordo com as “instruções” do leitor implícito.⁵⁵ Em decorrência disso, é possível notar que a obra literária ocupa um espaço de virtualidade, pois sua existência/realização depende da interação dos polos artístico e estético, de forma que “[a] obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 51). Nesse sentido, é construída, à luz da teoria do efeito estético, a separação conceitual desses elementos:

O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor. Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não se pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1996, p. 50).

Em consonância com a inteligência dessa relação dialética, Iser atenta para a necessidade de, no estudo da obra literária, não se negligenciar nem um dos dois polos, pois “[i]solar os polos significaria a redução da obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor; desse modo, se elimina justamente o processo que se pretende analisar.” (ISER, 1996, p. 51). Nos estudos literários, posto isso, é temerário operar tal separação, uma vez que esta ignoraria a condição de existência da obra, acarretando, como expõe Carmen Santos (2009), o seu desaparecimento.

Levando em conta essas ponderações, Iser opera reflexões interdisciplinares sobre a literatura e formula conceitos visando à descrição dos processos constitutivos pelos quais os textos são experimentados no ato de leitura pelo leitor. Um desses conceitos de relevo para compreensão de sua abordagem é o de significação. Conforme Carmen Santos (2009) discorre, fundada na teoria iseriana, a significação não antecede a interação texto-leitor, não é algo conferido pelo texto ao leitor, cabendo a este identificá-la, nem se confunde com a interpretação (decifração dos sentidos do texto), mas constitui-se produto do efeito estético, portanto ela “[...]”

⁵⁵ Não obstante essas orientações, a maneira conforme elas serão realizadas poderá variar de leitor para leitor, sem, contudo, configurar-se resultado de seu subjetivismo, no sentido de promover arbitrariamente a complementação do vazio, elaborando qualquer leitura, dado que tal articulação está subordinada à estrutura textual (leitor implícito) (ISER, 1996), consoante explicamos na nota de rodapé 54.

é em si mesma um acontecimento, um evento não relacionado a denotações de realidade empíricas ou inferidas [...]” (SANTOS, C., 2009, p. 95).

Seguindo o encadeamento argumentativo de Carmen Santos (2009), esse acontecimento, a significação – resposta à experiência estética (sentido) –, dentro do contexto de interação com o objeto literário, apresenta-se como um dos pontos que permite a articulação da teoria iseriana com a histórico-cultural, visto que Iser, assentado nesse conceito, outorga ao leitor legitimidade para ocupar o polo estético da relação dialética texto-leitor, pois, uma vez que considera a significação tal qual uma formulação baseada na concepção de mundo, de suas normas e de seus valores, engendrada pelo leitor – a qual lhe permite operar uma “tradução”, tornando o que lhe é, no texto, estranho (não familiar) em familiar, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa –, não se pode negar as idiossincrasias desse indivíduo real. No entanto, para o teórico alemão, embora o polo artístico seja representado pela estrutura textual (*leitor implícito*), e o polo estético pelo *papel do leitor*, consoante Carmen Santos (2009), ao dispor que o leitor empírico (receptor) se relaciona ao texto mediante o leitor implícito, de uma forma que este antecipa a presença daquele, Iser torna evidenciada, mais uma vez, sua intelecção teórica imanentista. Todavia, nos moldes de Carmen Santos (2009, p. 97-98),

[n]enhuma característica do leitor importaria no relacionamento texto-leitor? Ora se assim o fosse, a aceitação ou rejeição de um dado texto seria responsabilidade apenas do texto e, por conseguinte, a asserção sobre a virtualidade só se efetivar através da leitura seria completamente inócua.

A teoria iseriana, desse modo, insere uma reflexão que confere atenção ao leitor, afastando-se de teorias centradas no texto, porém não o quanto intentava, visto que, consoante já delineamos, reconhece no leitor implícito, enquanto estrutura textual que é, a ausência de uma natureza empírica. Apesar de o conceito de leitor implícito exigir a participação do leitor real e de Iser incluir, em seu pensamento, uma valiosa descrição pormenorizada da atividade desse conceito, nada escapa do texto. Em outras palavras, “[...] toda responsabilidade das ocorrências é colocada unicamente no texto” (SANTOS, C., 2009, p. 72), de maneira que fica silenciada a resposta acerca do que ocorre com o leitor durante o ato de leitura, de como é construído o sentido do texto a partir da interação texto-leitor no contexto literário. Essa questão é apresentada pela autora nos seguintes termos:

O efeito produzido pelos textos literários libera um acontecimento. A investigação concernente a tal elaboração é o interesse central de uma teoria do efeito estético. O texto tem caráter de acontecimento porque rompe a realidade de referência ao selecionar elementos e ao combiná-los ultrapassa

os limites semânticos do léxico. Para descrever o efeito estético é necessário analisar o processo de leitura, uma vez que tal efeito é evidenciado apenas ao se ler o texto. Descrever o processo de leitura é, portanto, observar também os processos provocados pelos textos literários. (SANTOS, C., 2009, p. 92).

Outra apreciação que Carmen Santos realiza sobre a teoria iseriana diz respeito à idealização do leitor dentro do processo comunicativo. A pesquisadora elucida que o argumento principal de Iser, fundamentado no modelo histórico-funcional do texto – análise das estruturas textuais meta-historicamente válidas e da sua função no leitor –, está centrado em dois cruzamentos: o primeiro, entre texto e realidade, devido à capacidade de o texto tornar a realidade comunicável; o segundo, entre texto e leitor, graças à regulação que aquele processa neste com fulcro na apreensão do mundo imaginado que contém (SANTOS C., 2009).

Borba (2003) explica que a estrutura comunicacional da ficção tem como condição intrínseca uma estrutura organizacional de modo a dar margem a múltiplas inter-relações envolvendo valores, normas e convenções. Nesse contexto, o leitor, submetendo-se à estrutura do texto (leitor implícito), articulará as indeterminações deste, a fim de formular sentido durante o ato de leitura. Conforme expõe a autora, “[e]ssa experiência só é possível, portanto, porque a estrutura ficcional é capaz de fazer com que o leitor se desprenda de seu contexto pragmático e se sinta impelido a resolver as indeterminações.” (2003, p. 106). Apesar da advertência iseriana sobre a impossibilidade de um estudo heurístico da obra centrado em apenas um dos polos da relação dialética texto-leitor, podemos notar que as idiosincrasias do polo estético não ganham relevo em sua abordagem. Nesse sentido, Carmen Santos (2009, p. 98) pondera: “[...] não é qualquer leitor que consegue se pôr em implicitude. Logo, entendemos o conceito de *leitor implícito* como elo de comunicação entre texto e leitor somente para certos leitores.” Diante disso, Carmen Santos nos mostra que a teoria iseriana indica o caminho que o leitor real deve percorrer para a concretização da obra, porém não sinaliza acerca do que acontece com o indivíduo no ato de leitura, nem esclarece sobre quais das suas particularidades interferem nesse processo. Nesse intuito, o Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE) – considerando que todo texto literário pretende um destinatário empírico e sobre este, na conjuntura de interação com aquele, ainda, arriscamo-nos a dizer, nada se conhecia até então – surge, de forma inédita, com o escopo de desvelar o leitor real, em outros termos, elucidar os fenômenos noéticos que lhe ocorrem durante o ato de leitura.

Outro aspecto a ser considerado sobre a necessidade de inserção efetiva do conceito de leitor real à teoria do efeito estético, afastando-se uma abordagem puramente textual, diz respeito ao fato de o texto literário ser um ato comunicativo, uma vez que “[...] comunica algo

sobre a realidade, organizando-a de modo que ela possa se tornar comunicável, por isso não se confunde com o que organiza.” (SANTOS, C., 2009, p. 100).

Com fundamento na teoria dos atos da fala de Austin, Iser pontua o texto literário na qualidade de ato comunicativo em que há uma relação assimétrica entre o texto e o leitor, advinda de indeterminações semânticas, as quais se constituem, dentro dessa relação comunicacional, como estímulos. Estes, conforme Carmen Santos (2009), provocam o leitor de textos ficcionais a elaborarem um contexto favorável para sua compreensão. Dessa forma, para que o ato comunicacional seja exitoso, além dos estímulos textuais (repertório e estratégias), uma resposta do leitor (realização de combinações para tornar determinados os hiatos originados no ato de leitura) a esse incitamento faz-se necessária. Essa reação do leitor dá-se de forma perspectivística, ou seja, sua apreensão, consoante explica a autora, ocorre em fases, tendo em vista a impossibilidade de se assimilar o objeto complemento de uma vez, até porque este não se apresenta integral e instantaneamente. Contudo, adverte Carmen Santos (2009), determinadas habilidades do leitor poderão influenciar seu envolvimento no processo de leitura, possibilitando ou não o seu ponto de vista em perspectiva. Quanto a isso, a autora acentua, por esse motivo também, a necessidade de efetuar um estudo acerca das idiosincrasias do leitor real com base na teoria histórico-cultural:

[s]ermos ponto de vista em movimento impõe-nos a pensar, de maneira mais enfática, na importância de considerarmos a psicologia vygotskiana como disciplina auxiliar na compreensão do processo interativo entre texto e leitor. Isto porque o movimento do leitor dentro do objeto de estudo traz incisivas implicações subjetivas, do ponto de vista das condições sociocognitivas. (SANTOS, C., 2009, p. 105-106).

Ademais, explica a autora, a compreensão dos textos literários, segundo Iser, como um processo comunicativo, corrobora a adequação da inserção da teoria histórico-cultural nos estudos literários, visto que, em interação com os textos ficcionais, o leitor constrói e modifica as estruturas de sentido, transformando também a si ao passo que amplia sua inteligência estética, o que seria, em termos vygotskianos, uma aprendizagem significativa.

Além do que já assinalamos, mais um ponto da teoria iseriana que autoriza o intercâmbio interdisciplinar com a teoria histórico-cultural proposto por Carmen Santos (2009) é a tomada de consciência, por parte do leitor, do processo efetivado durante o ato de leitura. A pesquisadora esclarece que a experiência estética não se resume à atualização do texto literário efetivada pelo leitor ao conferir-lhe sentido, incluindo ainda a compreensão consciente que

aquele toma dos processos noéticos realizados, durante a interação com o texto, para a consecução do sentido. Em suas palavras,

[e]sta consideração é uma das estacas na qual se fundamenta o estudo do processo de leitura de textos ficcionais de forma interdisciplinar com a teoria histórico-cultural, dado à participação dos aspectos – as disposições sociocognitivas – e da implementação desta reflexão nos programas de formação de leitores. Trata-se de um pressuposto que baliza a intersecção entre literatura e psicologia, sobremaneira com a teoria histórico-cultural de Vygotsky. (SANTOS, C., 2009, p.107-108).

A teoria histórico-cultural, assim, associada à teoria do efeito estético, como propõe Carmen Santos (2009), vem para corroborar a participação do leitor real na interação com o texto literário ao se pôr em implicitude, e, em suma, as teorias se tocam, sobretudo, quando a iseriana trata das reverberações do conceito de leitor implícito e dos acontecimentos que requerem a participação do leitor real – geração de significado e sentido de uma obra (SANTOS, C., 2009). Sendo assim, para melhor compreensão, passamos sucintamente a versar sobre a teoria histórico-cultural, a fim de demonstrar, à luz da interface metateórica de Carmen Santos (2009), o modo pelo qual o pensamento de Vygotsky colabora para a compreensão da participação do leitor empírico na estética do efeito.

2.1.1 Leitor real à luz da teoria histórico-cultural

O funcionamento psíquico humano, de acordo com a teoria histórico-cultural, não é inato, nem é simplesmente recebido do meio externo, mas, segundo Vygotsky (2008), o indivíduo se desenvolve levando em conta quatro planos genéticos caracterizadores do funcionamento do pensamento: a filogênese (desenvolvimento da espécie), a ontogênese (desenvolvimento do ser), a sociogênese (desenvolvimento a partir da cultura) e a microgênese (desenvolvimento segundo a experiência individual do sujeito).

Com base no plano filogenético, o indivíduo apresenta capacidades e limitações que o diferem das demais espécies, por exemplo, devido à sua neuroplasticidade, diversamente de um chimpanzé, ele pode aprender a ler. Essa possibilidade, assim, advém de características típicas do *Homo sapiens*, ou seja, relacionadas à espécie humana. Considerando o plano ontogenético, também de aspecto biológico como a filogênese, o ser humano é dotado de um desenvolvimento particular próprio da sua espécie, nesse sentido, o processo de leitura, embora não seja considerado linear para Vygotsky, tende, em circunstâncias de normalidade, a avançar de um estado primário de identificação de letras isoladas à fluência leitora. No tocante ao plano

sociogenético, as potencialidades humanas são alargadas em razão da cultura em que o indivíduo está inserido, *verbi gratia*, a leitura está intimamente relacionada ao código escrito de um determinado grupo, portanto, o aprendizado de seu idioma por um estrangeiro depende do conhecimento acerca de sua cultura, especialmente, a relacionada às convenções da escrita. Em relação ao plano microgenético, o sujeito é reputado de maneira individual, nessa conformidade, o curso de uma pessoa enquanto leitora é distinto do de outra, com efeito, nesse plano, o desenvolvimento está relacionado à singularidade de cada um.

De acordo com a abordagem vygotskiana, a sociogênese ganha maior relevo,⁵⁶ pois é nesse plano que as funções psíquicas superiores se originam, distinguindo-se dos processos noéticos elementares, conforme Rego (2003), característicos em crianças nos primeiros anos de vida e nos animais, e manifestados, segundo uma ordem biológica, pelas reações involuntárias e pelas associações simples.

Para a sociogênese, o desenvolvimento do psiquismo humano, então, está adstrito à sociabilidade, de maneira que as funções mentais superiores e a subjetividade do indivíduo deitam suas raízes no intercâmbio social concreto. Essas mencionadas funções cognitivas, caracterizadas por sua complexidade, são particulares nos seres humanos e podem ser ilustradas pela capacidade que temos de tomar decisões voluntárias, de planejar ações, de imaginar algo inexistente ou, se existente, longe do alcance dos nossos sentidos. Oliveira (1997) explica que o refinamento dessas funções decorre de sua distinção em relação a processos mentais primários, conforme o caso dos que coordenam as reações automatizadas, as reflexas e as associações simples.

À luz da sociogênese, compreende-se que “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.” (REGO, 2003, p. 93). Dito isso, a fim de se compreender o funcionamento noético do sujeito, há de se (re)conhecer a influência determinante do contexto tempo-espço, ou seja, histórico-cultural, no qual as interações se efetivam.

Nessa perspectiva, a mediação é um processo que possibilita a relação do homem com o mundo, dando-se por intermédio de meios historicamente elaborados, os instrumentos (mediação concreta) e os signos (mediação simbólica). Enquanto os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e medeiam, de forma não simbólica, portanto, diretamente, o intercâmbio entre este e o meio, como no caso do computador, que o escritor utiliza para registrar o seu

⁵⁶ Importante esclarecer que a relação texto leitor, *lato sensu*, diz respeito à sociogênese, contudo o estudo da experiência de um leitor real diz respeito à microgênese.

texto; diversamente, os signos ou instrumentos psicológicos intercedem simbolicamente, dirigindo-se para o próprio sujeito que dele se utiliza. A linguagem escrita empregada na elaboração do texto auxilia o ato criativo do escritor desde sua configuração no mundo das ideias até o registro mediante o uso dos códigos da linguagem. Em nosso estudo, interessa-nos o segundo tipo de mediação. Uma vez que estamos falando de teoria da literatura e temos como objeto o estudo da relação texto-leitor real, o texto literário (agente social), consoante veremos na seção 2.2, assume a função de mediador, daí sua importância para esta pesquisa. Essa escolha, assim, busca dar atenção à relação dual, à comunicabilidade entre texto literário e leitor real.

Concebidos na qualidade de construções culturais, os signos possibilitam a representação mental, característica tipicamente humana, a qual permite a atividade cognitiva no tempo e no espaço de forma indireta (abstrata), e nesse norte a linguagem exerce, além da sua função comunicativa, um papel preponderante para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano, o pensamento generalizante, daí a veemente relação entre pensamento e linguagem estudada por Vygotsky.

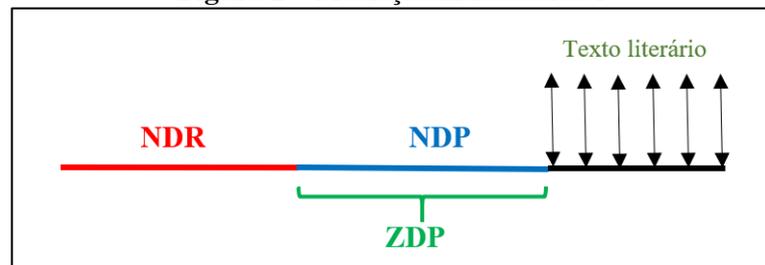
Tal nexos, pensamento-linguagem, corresponde simplificadamente ao liame indivíduo e sociedade, na medida em que esta contribui para o desenvolvimento cognitivo daquele. Com efeito, Vygotsky, em suas pesquisas, examinando o papel da interação social para o avanço do aprendizado de crianças e o modo que este contribui para o seu desenvolvimento mental, concluiu que o processo de aprendizagem interpsicológico permite ao indivíduo, sob mediação de outro mais experiente, entrar em operações mentais de nível mais avançado que o identificado inicialmente. Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nos auxilia na compreensão do papel da mediação para o desenvolvimento humano.

Segundo o pesquisador russo, “[a] zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (2007, p. 98). Essa zona equivale à distância entre a capacidade que o indivíduo tem de realizar operações cognitivas de modo independente (Nível de Desenvolvimento Real – NDR) e a competência de ele as efetivar com auxílio de um mediador (Nível de Desenvolvimento Potencial - NDP). O desenvolvimento noético, assim, compreende a interação como elemento fundamental para que ele ocorra.

No mister de ilustrar tais conceitos vygotskianos, tomamos a leitura de textos literários em três contextos. No primeiro, temos um texto cuja linguagem é marcada por um nível de dificuldade acentuado para um leitor ainda incipiente. Dentro do cenário descrito, o texto literário (mediador social) está além da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de

modo que a leitura não prosperará. Melhor dizendo, o leitor poderá concluí-la, porém não terá êxito na consecução do objeto estético devido à falta da comunicabilidade texto-leitor, pois a mediação oferecida pelo texto não é satisfatória, visto que está além do Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) do sujeito (Figura 1).

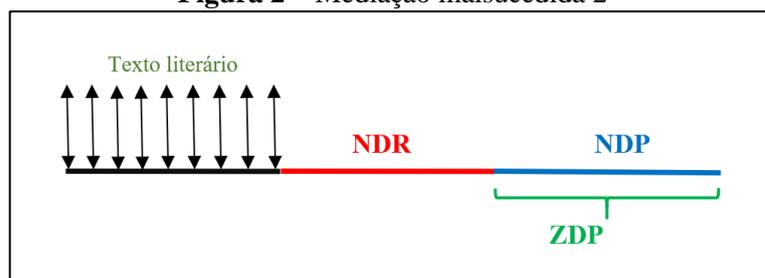
Figura 1 – Mediação malsucedida 1



Fonte: a autora.

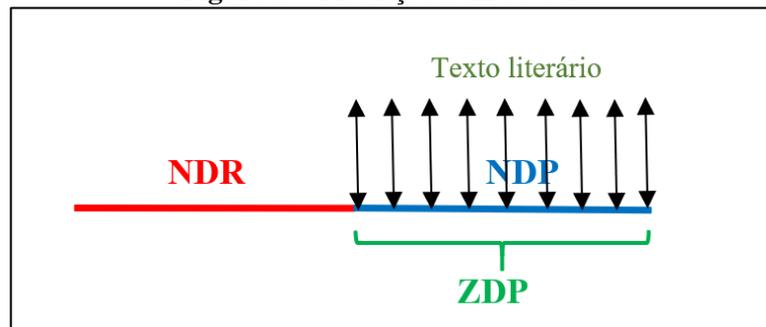
No segundo caso, o leitor é experiente, porém o texto literário não apresenta uma estrutura textual capaz de oportunizar um salto qualitativo em relação ao Nível de Desenvolvimento Real – NDR (ou seja, a vivência estética) daquele, visto que está situado aquém desse estado noético do sujeito, não funcionando, portanto, como mediador (Figura 2).

Figura 2 – Mediação malsucedida 2



Fonte: a autora.

No terceiro exemplo, temos um leitor experimentado e um tipo de texto cujo rendimento literário está situado nos limites da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessas condições, o texto funcionará na qualidade de mediador, proporcionando ao leitor uma aprendizagem significativa, a construção do objeto estético e sua significação, conforme detalharemos mais detidamente à frente (Figura 3).

Figura 3 – Mediação bem-sucedida

Fonte: a autora.

Nessa perspectiva, Carmen Santos (2009) constata que, quando falamos na realização da obra literária ou experimentação do efeito estético, referimo-nos ao processo de interação entre texto literário e leitor, no qual aquele, por meio de sua estrutura textual, medeia a relação com este, que, consciente da construção de sentido em colaboração com aquele, elabora uma significação, o que lhe confere alargamento de suas funções cognitivas.

Percebe-se, destarte, a necessidade e a pertinência do intercâmbio teórico empreendido por Carmen Santos para a compreensão da interação texto-leitor, sobretudo, porque,

[...] grosso modo, podemos dizer que as duas teorias [a do efeito estético e a histórico-cultural] têm pontos comuns bastante fortes, os quais nos permitem a seguinte inferência: concretizar o sentido de um texto equivale a aprender sobre o referido texto e, por conseguinte, sobre nós mesmos. (SANTOS, C., 2009, p. 150).

Consoante apresentamos, Carmen Santos (2009), em sua leitura que faz da teoria do efeito estético, traz uma proposta, com fulcro na teoria histórico-cultural, na qual a articula com a teoria iseriana, a fim de compreender a participação do leitor real durante a experiência do efeito estético. Para operar sua construção metateórica, a autora trabalha com dois conceitos básicos da teoria iseriana, *leitor implícito* e *interação* (relação texto-leitor) e com uma questão central que gira em torno do processo de apreensão do texto, os quais passamos a tratar.

No processo de interação texto-leitor, Iser concentra-se em um dos polos dessa relação, o artístico, ao desenvolver sua teoria a partir do conceito de leitor implícito, que “[...] além de sua insuficiência na cobertura do processo interativo, supõe, como atestado por Luiz Costa Lima (2002), um leitor ideal capaz de assumi-lo e ler corretamente as indicações propostas pela estrutura textual.” (SANTOS, C., 2009, p. 152). Carmen Santos (2009) esclarece, porém, que nem todo leitor, em interação com o texto, consegue pôr-se em implicitude, e desconsiderar tal situação é supor um leitor ideal. Ademais, para a teoria histórico-cultural, torna-se limitante e pouco profícuo considerar o leitor de uma forma universalizante.

[...] Conceituar o *leitor implícito* como categoria transcendente acarretaria a admissão de que todos os leitores reais se poriam em implicitude diante de determinada estrutura textual, qualquer leitor de qualquer cultura se dobraria diante das indicações e indeterminações do *leitor implícito*. Considerar uma estrutura textual capaz de envolver todas as mentalidades e subjetividades de todos os supostos leitores reais teria como consequência universalizar as idiosincrasias subjetivas e intersubjetivas dos leitores de carne e osso. Isto implicaria na morte dos processos subjetivos e intersubjetivos e, por conseguinte, da análise meta-histórica pretendida por uma teoria do efeito integrante da consigna maior da Estética da Recepção. (SANTOS, C., 2009, p. 154-155).

A crítica realizada por Carmen Santos (2009) acerca do leitor empírico de Iser, assim, é delineada a partir da ideia de que, para o teórico alemão, esse leitor é idealizado de forma a contrapor os próprios pressupostos de sua teoria, quando considera necessária a participação dos dois polos, o artístico e o estético, para a concreção da obra.

No tocante à interação, a teoria iseriana condiciona a descrição do efeito estético à análise do processo de leitura, contudo, em sua descrição, a participação do leitor passa-se *in albis*. Nesse ponto, seguindo o raciocínio de Carmen Santos (2009), nem sempre haverá as condições necessárias para que a interação texto-leitor se realize, pois, em determinadas situações, por exemplo, o leitor não terá o conhecimento prévio suficiente para que ela se dê, portanto, impossibilitado estará de pôr-se em implicitude para a construção de sentido. Dado isso, a teoria histórico-cultural é trazida por Carmen Santos (2009) no intuito de compreendermos a conjuntura adequada para a mencionada interação. Na sua concepção, ela será possível sempre que o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do leitor estiver de acordo com a estrutura textual. Dito de outro modo: para que haja a interação texto-leitor, é necessário que a estrutura textual esteja acima do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do leitor e abaixo de seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) (Figura 3). Configurada essa situação,

podemos inferir que um leitor real consegue se pôr em implicitude quando o texto se concentra em sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): partindo de habilidades que ele já possui, porém através da mediação efetuada via estratégias textuais, o leitor vai adquirindo outras necessárias para a construção do sentido. Nesse caso, as estruturas textuais tornam-se úteis e funcionam como mediadoras e não como guias que impõem obediência. (SANTOS, C., 2009, p. 155-156).

Nessa lógica, sopesar a estrutura textual (leitor implícito) como um mediador social do leitor empírico na experiência estética não incide em mais um estudo imanentista. Pelo contrário, atende exatamente à proposta intentada por Iser, quando previa, para a concreção da

obra, a participação do polo artístico (o texto literário) e do polo estético (o leitor real). A mediação supõe uma relação dual composta pelo agente mediador e pelo mediado, e o intercâmbio teórico engendrado por Carmen Santos (2009) auxilia-nos na compreensão do processo interativo realizado entre leitor e texto literário no tocante à lacuna da participação do leitor empírico deixada por Iser, e mesmo esclarece o papel mediador do leitor implícito. Para a pesquisadora, este leitor funciona, por meio de suas estruturas textuais, como um mediador social. Uma vez atendidas as condições antes expostas, elas intermedeiam a interação do leitor real com o texto, cujo *locus* de intervenção é intrapsicológico, dando-se também socialmente, posto que a

[...] ação psicológica constrói-se dentro da cultura e é por ela influenciada ao mesmo tempo em que a influencia. [...] Os níveis psicológico, histórico e cultural cruzam-se e influenciam-se mutuamente. Considerar tal construção apenas no nível intratextual é impor uma assepsia imprópria à experiência humana. (SANTOS, C., 2009, p. 161).

Carmen Santos aponta ainda o caráter de reciprocidade existente na relação texto-leitor, uma vez que ambos se influenciam mutuamente no processo de experiência estética. Ao vivenciar o efeito estético, o leitor, mediado pela estrutura textual (leitor implícito), tem suas funções cognitivas alargadas, à medida que o texto é atualizado na consciência imaginativa do leitor (SANTOS, C., 2009), ou seja, é transformado em obra.⁵⁷

Em relação à questão do modo que os textos são apreendidos – outro ponto que fundamenta a articulação interteórica de Carmen Santos (2009) –, o conceito de significado abordado por ambas as teorias ganha evidência. A teoria do efeito estético considera que o ato de leitura gera um acontecimento, qual seja: a experiência estética ou significado, que, por sua vez, possibilita ao leitor uma resposta a essa experiência, a significação. A teoria histórico-cultural, por seu lado, compreende o significado da palavra sob o aspecto comunicacional e organizacional, pois, a partir dele, o homem pode se comunicar, bem como organizar o mundo em categorias. Não obstante a distinção existente entre as abordagens, as perspectivas se interceptam, na medida em que, em ambas, o significado é resultado da atividade social.

⁵⁷ Em debate à conferência “O que é antropologia literária?”, realizada no VII Colóquio UERJ, em 1996, Iser (1999b) explica que concebe a cultura enquanto processo. Observando distintas ocasiões de hominização, percebeu um intercâmbio recorrente entre o meio e o homem, em que ambos influenciam-se mutuamente: este alterando aquele, para adaptar-se, e aquele transformado provocando mudanças neste. O ato de leitura literária, enquanto evento cultural que é, havendo a experiência estética, provoca, em ambos os agentes, modificações: o leitor tem um *alargamento afetivo-cognitivo e experiencial* (ou *aprendizagem significativa*), enquanto o texto é atualizado – o leitor, a partir de seu repertório e orientado pelas estruturas textuais, atribui sentido às indeterminações textuais identificadas durante a leitura, ao articulá-las.

A construção do significado (sentido) do texto pelo leitor é resultado de uma atividade essencialmente social apesar de o produto final, a atualização do objeto estético na consciência do leitor, estar no plano individual, representacional. O plano social é acessado via interação texto (sistema simbólico) e leitor. O *leitor implícito* – estrutura textual mediadora na construção do sentido pelo leitor real em sua atividade – estabelece comunicação inicialmente através do repertório e, mais tarde, pelas constantes idas e vindas do leitor no texto. A interação texto-leitor é fundamentalmente social, desta forma, obedece às leis da interação social, guardadas as suas características idiossincráticas advindas marcadamente do fato de não ser uma relação do tipo face a face. (SANTOS, C., 2009, p. 168).

Em Vygotsky, consoante o exposto, significado também tem cunho social, visto que, ele

[...] constrói-se em acordo com as situações vivenciadas. Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não se sabe o que se quer). Diante dos acontecimentos, estes níveis são ressignificados. Está-se sempre ressignificando os significados, pois ao surgir uma ideia e pretender-se expô-la a um interlocutor que questiona, complementa, refuta, está-se, juntos, atribuindo novos significados a esta ideia. (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 215).

Considerando que as mencionadas teorias concebem *significado* enquanto produto social/interacional, e a interação texto-leitor está intimamente atrelada a este conceito, retomamos o pensamento desenvolvido por Carmen Santos (2009), firmada nessas teorias, no escopo de elucidar o que ocorre cognitivamente com o leitor real ao apreender o texto literário durante o ato de leitura.

Carmen Santos (2009) explica, estada na teoria iseriana, que a comunicabilidade entre leitor e texto literário se dá em razão do repertório e da forma como ele é selecionado e combinado. Mediante o repertório, o leitor, partindo do familiar, comunica-se com o texto, formulando novas combinações não apresentadas por este, atribuindo significado ao não familiar, o efeito estético. Um episódio análogo a essa exposição teórica ocorreu com Duarte (2020c), quando da sua primeira leitura de *Catálogo de perdas*, de João Anzanello Carrascoza (2017), uma antologia de contos cuja temática é a perda e cujo projeto gráfico está intimamente relacionado às narrativas e à proposta catalográfica do livro. Ao ler os primeiros contos, a autora não havia compreendido o papel desempenhado pelo emprego da letra capitular nos títulos, nem o efetuado pela foto que acompanhava os textos verbais, visto que era estranha para ela aquela disposição textual, ou seja, não havia ainda construído um repertório para aquela interação.

Porém, à medida que avançava na leitura, ele (o repertório) se ampliava em relação ao momento inicial de contato com o livro, de modo, que, percebendo a sequenciação alfabética dos títulos e o nexos dos textos não-verbais com as narrativas, pôde compreender, durante o ato de leitura, que a função da letra e das imagens era a de catalogar as perdas narradas, dando sentido ao título *Catálogo de perdas*, desse modo o não familiar tornou-se reconhecido, possibilitando a interação exitosa entre a leitora e o texto literário.

A comunicação texto-leitor, portanto, depende de que o texto esteja dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do leitor (Figura 3). Caso contrário, ou o texto tornar-se-ia muito familiar a ponto de provocar o desinteresse do leitor (Figura 2), ou seria considerado tão alheio, acarretando também o distanciamento da leitura pela falta de comunicabilidade (Figura 1). Assim, o ato de leitura, mediado pelas estruturas textuais, é iniciado, considerando, o repertório do texto, o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do leitor. À medida que o objeto estético é formulado, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) torna-se Nível de Desenvolvimento Real (NDP) sob nova configuração, agora com um *plus* em termos de aprendizado e de desenvolvimento cognitivo do leitor.

Depreendemos daí que o trânsito do leitor no texto não é algo totalmente livre. Depende do respeito a sua Zona de Desenvolvimento Proximal e às orientações do *leitor implícito* que medeiam a interação. Trata-se de uma via de mão dupla: há sinalizações a serem observadas e consideradas quer seja na estrutura textual, quer seja na estrutura cognitiva do leitor, estrutura também relacionada a sua inserção social. Este procedimento não permite, portanto, qualquer tipo de leitura não relacionado aos controles do texto ou da ZDP. (SANTOS, C., 2009, p. 183).

Uma vez delineado como as características do leitor empírico influenciam na construção ou não do objeto estético, passamos agora a abordar o Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE), uma estratégia metaprocedimental desenvolvida por Carmen Santos (2009), a qual nos permite observar/descrever os fenômenos experimentados cognitivamente pelo leitor durante sua interação com o texto literário em condições de comunicabilidade. Nesta pesquisa, recorreremos a este metaprocedimento no intuito de demonstrar a interação entre um leitor adulto e um texto literário juvenil considerado pela crítica literária literatura de múltiplos destinatários em razão de ter ampliado seu público fixado previamente pelo mercado editorial.

2.1.2 Mapeamento de Experiência Estética: quando o leitor toma consciência de si

O Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE) é concebido por Carmen Santos e Costa (2020) como uma metodologia de caráter antropológico. Conforme explicam, Iser considera o interpretar uma atividade antropológica, visto que é um exercício inerente ao ser humano. Dessa forma, dado o fato de o mapeamento de leitura ser um procedimento que busca elucidar a interação do leitor com texto, conseqüentemente, é reputado na qualidade de instrumento interpretativo. Via mapeamento, o sujeito perscruta os fenômenos noéticos que lhe ocorrem durante sua interação com o texto literário. Retomando o exemplo exposto na subseção anterior, nele foi demonstrada a maneira como a ora pesquisadora construiu o sentido em relação à organização gráfica do livro *Catálogo de perdas*. Nesse movimento descritivo-interpretativo da leitura que realizara, constitui-se uma amostra das possibilidades que esse procedimento pode oferecer.

Essa metodologia de autointerpretação do ato de leitura é legitimada pela natureza subjetiva e abstrata do efeito estético, sendo assim, o mapeamento “[...] caberá, em primeira instância, ao próprio leitor, pois se trata de identificar em seu processo de leitura os acontecimentos apontados por Iser (1974).” (SANTOS; COSTA, 2020, p. 19). No Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE), assim, constam os fenômenos experimentados pelo leitor no ato de leitura, os quais são previstos pela teoria iseriana:

Ressaltamos que o mapeamento ora referido não ocorre **no** texto, mas **na leitura** que o leitor real, aceitando o leitor implícito – estrutura textual repleta de vazios – faz. Nesse processo entre texto e leitor real reside a experiência estética. Portanto, mapear a experiência estética seria, em outros termos, fazer indicações na própria leitura, reconhecendo uma relação biunívoca entre os eventos vivenciados e aqueles descritos por Iser (1974, 1978). (SANTOS; COSTA, 2020, p. 19, grifos das autoras).

O automapeamento da experiência estética é ainda validado pela capacidade de tomada de consciência que o sujeito tem de si também em ato de leitura e pelo salto qualitativo que proporciona ao leitor no que se refere aos níveis de desenvolvimento psicológico estudados por Vygotsky. Conforme Beber, Silva e Bonfiglio (2014), a metacognição e a autorregulação consistem no processo de compreensão dos mecanismos ativados na aprendizagem e propiciam transformações no modo de aprender, pois, utilizando-se desses recursos, o indivíduo torna-se ativo em seu processo de aprendizagem, e o mediador um facilitador.

Consoante demonstrado por Iser (1996; 1999a), eventos noéticos são experimentados pelo leitor quando em interação com o texto literário, e, uma vez cômico desses fenômenos que

lhe ocorrem, é capaz de descrevê-los e mesmo de analisá-los. A confiabilidade do automapeamento, posto isso, decorre da teoria que o alicerça, a iseriana, visto que foi desenvolvido a partir dos conceitos por ela minuciados. Muito embora essa teoria não se empenhe no desenvolvimento de um método interpretativo da estética do efeito, o instrumento metacognitivo elaborado por Carmen Santos, tomando como ponto nevrálgico a inserção do leitor real na discussão, com fulcro na teoria vygostkiana, foi devidamente testado, durante as ações orientadas pela pesquisadora no decurso do Grupo de Pesquisa *Cinema Articulado às Noções de Antropologia Literária, Sexta e Sétima Artes – Canal 67* (2015); pelos trabalhos realizados no Grupo de Estudos em Antropologia Literária – GEAL, iniciado, em 2019, e coordenado pela mencionada estudiosa em conjunto com outros docentes da Universidade Federal da Paraíba, bem como pelas produções acadêmicas resultantes de disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação e na graduação em Letras da referida instituição de Ensino Superior.

Automapear a experiência estética, portanto, é profícuo em virtude de “[...] favorecer a construção de melhores conjecturas capazes de nos aproximar da compreensão de temas tão subjetivos e quiçá propiciar a formulação de questões de ordem heurística.” (SANTOS, C., 2009, p. 164). Com efeito, conceitos tão abstratos quanto os iserianos se tornam de difícil compreensão por mais que nos esforcemos em produzir formulações conjecturais. Nesse sentido, o mapeamento nos auxilia na medida em que traduz os fenômenos noéticos em ocorrências, ainda que subjetivas e abstratas, materialmente plausíveis.

O ingresso do leitor na análise da sua própria interação com o texto literário, mediante o relato autobiográfico, porém, pode ensejar dúvidas nos mais céticos em razão de uma suposta falta de impessoalidade, há, no entanto, de se ponderar sobre o fato de que “[...] se alguns pesquisadores ainda assumem que a pesquisa pode ser feita a partir de uma posição neutra, impessoal e objetiva, outros reconhecem que tal suposição não é mais sustentável (DENZIN; LINCOLN, 2000)” (SANTOS, S., 2017, p. 420). Assim, além de apenas ser possível ao próprio leitor a observação dos fenômenos cognitivos que lhe ocorrem, durante a leitura, conforme já apontamos, o registro autoetnográfico é um método adequado na medida em que permite a descrição e a análise sistemática da experiência pessoal, a fim de compreender a cultural (SANTOS, S., 2017).

Essa possibilidade decorre do princípio da “homologia entre os atores sociais que estão sendo estudados e o ator social que dá sentido às suas ações” (SANTOS, S., 2017, p. 223), o qual transposto para nosso estudo envolve a correlação entre os fenômenos noéticos identificados no sujeito pesquisador, durante a concreção da obra, e os dos demais sujeitos

sociais de semelhantes idiossincrasias. Notemos, contudo, que as descobertas, em termos de autoetnografia, não constituem leis, dado que é um método das ciências *soft*. Em outras palavras, embora pretendam à universalização, os resultados das ciências *soft* não são passíveis de generalização, uma vez que esta não pode ser comprovada precisamente como ocorre nas ciências *hard*. Desse modo, por força das singularidades dos sujeitos leitores, os mapeamentos de leitura poderão ser distintos, o que não os invalida.

Ademais, a autoetnografia tem sido fortemente aceita no campo investigativo.

De acordo com Adams, Jones e Ellis (2015), a utilização desse método vem sendo observada em revistas profissionais e em conferências acadêmicas. Numerosos livros e edições especiais de periódicos são dedicados à investigação autoetnográfica, pesquisadores de diversas disciplinas como antropologia, arte e design, negócios, comunicação, criminologia, educação, geografia, enfermagem, psicologia, serviço social e sociologia estão fazendo uso da autoetnografia como um valioso método para a pesquisa. (SANTOS, S., 2017, p. 223).

Vista sua adequação, para melhor compreensão do mapeamento, objeto de estudo no capítulo 3, retomamos neste momento conceitos afeitos à teoria do efeito estético. Para tanto, buscamos apresentá-los em uma sequência subjetivamente⁵⁸ lógica a qual poderia compor o ato de leitura e, conseqüentemente, o mapeamento de leitura de um leitor empírico qualquer.

A contar do momento em que o leitor real se encontra à frente de um texto literário, algo está para acontecer. Para além do deslocamento frutivo, o indivíduo, atendidas algumas condições, assume o seu papel – desenvolvido a partir da atividade orientada da leitura e da interação de perspectivas (SANTOS, C., 2009) – e experimenta eventos cognitivos resultados de sua interação com a estrutura textual.

As premissas para que essa interação se realize são: i. proximidade entre o *repertório* do texto e o do leitor, o que significa dizer que as convenções de ordem extratextual – normas sociais e históricas e contexto sociocultural (ISER, 1996) –, adotadas pelo autor para composição da narrativa devem ser familiares (não idênticas) ao leitor; e ii. presença de *vazios*, indeterminações textuais que permitem ao leitor agir comunicativamente com o texto.

No processo de interação texto-leitor, as *estratégias textuais* funcionam como mediadores, no sentido de que elas irão orientar, a contar do *repertório* do texto e do leitor e das *perspectivas* (perspectiva do narrador, perspectiva dos personagens, perspectiva da ação ou

⁵⁸ O emprego do advérbio é realizado com vistas a relativizar a sequência “lógica” adotada para a exposição dos conceitos iserianos, pois, enquanto atividade cognitiva plena em subjetividade, cada leitor experimentará a leitura conforme suas idiossincrasias.

do enredo e perspectiva da ficção do leitor), procedimentos noéticos com o propósito de o leitor apreender e compreender o texto, respectivamente.

No tocante ao *repertório* – estratégia que permite a apreensão do texto –, a estrutura textual (*leitor implícito*) requer do leitor uma contraposição entre o *repertório do texto* (normas, valores, contexto sócio-histórico interno – embora retirados da realidade externa ao texto literário, para serem incorporados a ele em um novo contexto, são despragmatizados, posto que reaparecem de modo familiar, e não idênticos – e convenções literárias), que, no ato de leitura, está em primeiro plano para o leitor, e o seu *repertório*, que, por sua vez, encontra-se em segundo plano, condicionado. A reação do leitor ao texto, evidentemente, dependerá do grau de familiarização entre os dois planos. A apreensão, assim, não se subordina exclusivamente às disposições textuais. As particularidades cognitivas e afetivas do leitor serão determinantes para que ela se opere, de modo que a estrutura textual tem força potencial, porém a consecução do referido movimento dependerá também do leitor. Sendo assim,

[a] comunicação e o diálogo correm o risco de fracassar. Embora o texto literário incorpore convenções capazes de oferecer um certo estoque comum entre ele e o leitor, essas concepções tendem a se organizar de tal modo que sua validade é, no melhor dos casos, posta em questão. (ISER, 1996, p. 123).

Pode, portanto, acontecer de as contingências serem de tal forma distanciadas do leitor que inviabilizem sua redução por parte deste, impossibilitando a apreensão do texto. Transpondo para a teoria histórico-cultural, nessa hipótese, equivale dizer que o texto oferece um tipo de mediação que está além do Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) do leitor, logo, fora do âmbito capaz de efetivar a comunicação com este (Figura 1).

Também é possível que o oposto ocorra: as convenções do texto reproduzam as normas, os valores e o contexto original do leitor, tornando desinteressante sua leitura e questionável o seu caráter literário. À luz da teoria vygotskiana, o contexto agora é configurado por um texto cujo rendimento literário está aquém do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do leitor, de maneira que não é capaz de favorecer uma aprendizagem significativa (Figura 2).

As condições ideais, dessarte, seriam uma correspondência parcial entre elementos do repertório do texto e do repertório do leitor (ISER, 1996), dito de outro modo, o texto ficcional deveria se situar dentro dos limites da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do leitor, possibilitando, posto isso, que o indivíduo se coloque em implicitude e vivencie a consecução do objeto estético (Figura 3).

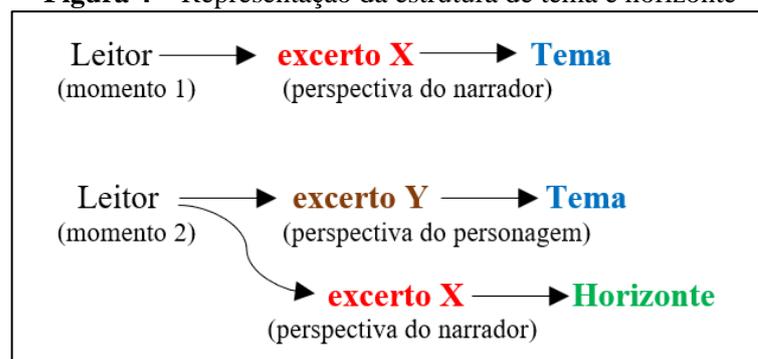
No que diz respeito às perspectivas textuais, elas contribuem na orientação do olhar cambiante do leitor, o qual corresponde aos movimentos de focalização, ora sobre o que está lendo, ora sobre o que já foi lido – *estrutura de tema e horizonte* (Figura 4), direcionando-o para a compreensão, que, por seu turno, consiste para o leitor, segundo Carmen Santos (2009, p. 103),

[...] a efetivação da síntese dos pontos de vista sob os quais os elementos selecionados do repertório se manifestam. São quatro as perspectivas através das quais os elementos são selecionados: a perspectiva do narrador, a perspectiva dos personagens, a perspectiva da ação ou enredo e a perspectiva da ficção do leitor. Tais perspectivas possuem pontos de intersecção originados da indeterminação semântica, os *lugares vazios*. Nenhuma das perspectivas por si própria fornece o ponto de vista que o leitor deverá assumir. Esse, o leitor, deverá reunir esta multiplicidade de perspectivas num ponto de vista intencionado. (SANTOS, C., 2009, p. 103).

Em outras palavras, a *estrutura de tema e horizonte* ocorre da seguinte forma: quando o leitor, durante a leitura, está diante de uma das informações apresentadas a ele por uma das perspectivas textuais, elas, focalizadas como *tema*, são compreendidas/sintetizadas e arquivadas em sua memória. Posteriormente, diante de uma circunstância de indeterminação do texto (*vazio*), evidenciada no contexto de uma das perspectivas textuais, o leitor é conduzido a conectar as novas informações (atual *tema*) com aquela, agora na perspectiva de *horizonte*, com vistas a completar/articular a mencionada indeterminação. Nesse momento, dá-se a concreção da obra:

[...] o objeto estético do texto [assim] se constitui através dessas visões diferenciadas, oferecidas pelas perspectivas do texto [ao leitor]. O objeto estético emerge da interação dessas “perspectivas internas” do texto; ele é um objeto estético à medida que o leitor tem de produzi-lo por meio da orientação que a constelação dos diversos pontos oferecem. (ISER, 1996, p. 180).

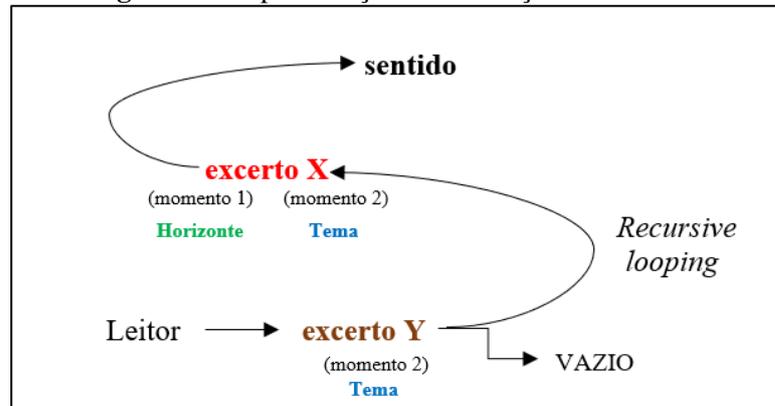
Figura 4 – Representação da estrutura de tema e horizonte



Fonte: a autora.

A *estrutura de tema e horizonte*, impende notarmos, nesse movimento que organiza a interação das perspectivas textuais e oportuniza ao leitor condições para a construção de *sentido* (efeito estético/concreção da obra), constitui o *recursive looping* – a retomada, pela focalização do leitor como *tema*, de informação armazenada em sua memória sob a forma de *horizonte* (Figuras 4 e 5).⁵⁹

Figura 5 – Representação da concreção do sentido

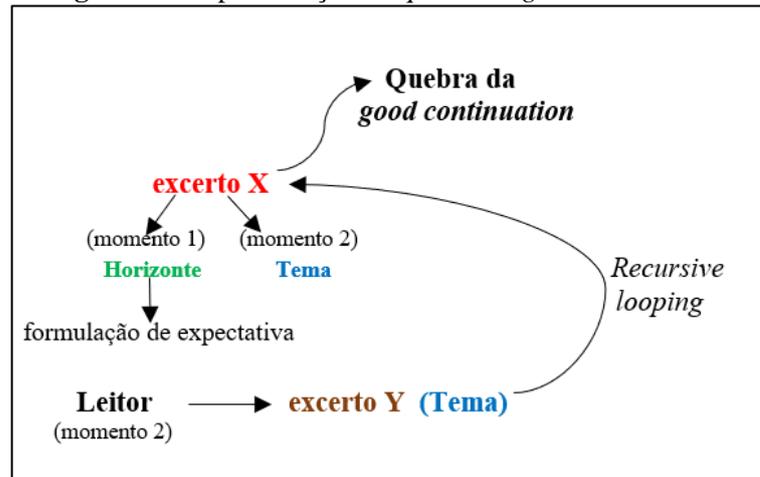


Fonte: a autora.

Entendemos que a performance cognitiva do leitor também pode requisitar a *estrutura de tema e horizonte* no caso em que, durante a interação com o texto, sua expectativa sofre ruptura, configurando o fenômeno da quebra da *good continuation* (Figura 6). Vejamos: o leitor tem, em sua memória, determinadas informações adquiridas durante a leitura e armazenadas na qualidade de *horizonte*, as quais geraram, em sua mente, inferências cuja confirmação por ele é esperada com o avanço da leitura; contudo, diante de novos dados – focalizados no presente sob a configuração de *tema* –, fornecidos pelo texto, mediante uma das *perspectivas textuais*, o leitor tem essa expectativa rompida, para tanto, aquelas informações iniciais (antes como *tema*, mas agora *horizonte*) foram retomadas (*recursive looping*) e confrontadas com estas últimas informações (*tema*).

⁵⁹ Larissa Santos (2021) contribui significativamente para o estudo do *recursive looping*, em sua dissertação *Experiência estética em looping: solidão e memória no desvelar dos sentidos*, categorizando-o em seis tipos de acordo com a forma que pode ser experimentado pelo leitor quando da experiência estética: *looping* de complementação (COMP), de repetição (REP), de retomada (RET), de contradição (CONT), de reformulação (REF) e de temática (TEM).

Figura 6 – Representação da quebra da *good continuation*



Fonte: a autora.

A quebra da *good continuation*, consoante Santos e Costa (2020, p. 20-21), é um “[...] termo pertencente à psicologia da *Gestalt*, área psicológica que estuda a percepção. *Gestalt* significa algo semelhante à “boa forma”. Quando a boa forma é quebrada, resta ao leitor/percebedor usar sua criatividade para reconstruir a conectabilidade.” De fato, o *vazio* gerado, a partir dessa quebra, convoca o leitor a operar uma reformulação com o fito de restabelecer a conectividade e de se construir o sentido. Essa reelaboração realizada pelo leitor em interação com o texto é denominada *negatividade* e conceituada, por Iser (1999a, p. 191), como duplicação do texto formulado (dito) pelo que não está formulado (não-dito), determinando “os efeitos da comunicação do texto literário, os quais, enquanto tais, podem ser antes experimentados do que explicados”. Em outras palavras, a *negatividade*, na medida em que é o-não dito, requer a participação do leitor para a construção de sentido.

Do mesmo modo que a quebra da *good continuation*, entendemos, à luz da teoria do efeito estético, que o cancelamento de procedimentos artísticos conhecidos e esperados pelo leitor durante a interação com o texto – *negação* –, requer a estrutura de *tema e horizonte* para sua compreensão. Isso porque a *negação* incita o leitor, em face das convenções do texto (focalização de *tema*) – as quais dão nova roupagem ao familiar, modificando-o –, a confrontar convenções de seu contexto (antes situadas na forma de *horizonte*, posto que armazenadas em sua memória, mas, no presente, reaparecem sob o viés de *tema*). Nesse cotejamento/confronto, o contexto original do leitor é tomado em sua consciência e despragmatizado, convocando-o a questionar sua realidade, quiçá, rechaçando seus valores, suas normas, bem como ampliando seu repertório no tocante a procedimentos artísticos. Acerca disso, Iser (1999a, p. 171-172) explica que

[a] consciência será maior quando a validade das normas selecionadas for negada no repertório do texto. Pois o que é familiar ao leitor é agora transgredido e se desloca ao ‘passado’; o leitor ocupa assim uma posição posterior ao que lhe é familiar. A negação produz um lugar vazio dinâmico no êxito paradigmático da leitura. Sendo agora validade cancelada, ela marca um lugar vazio na norma selecionada; sendo o tema oculto do cancelamento, ela marca a necessidade de desenvolver determinadas atitudes que permitam ao leitor desvendar o que a negação indica sem formulá-lo. Assim, a negação atribui ao leitor um lugar entre o “não mais” e o “ainda não”. Ao mesmo tempo, ela dá concretude ao lugar do leitor. A atenção deste aumenta pelo fato de que as expectativas evocadas em virtude da presença do que é familiar são paralisadas pela negação. Desse modo, a negação faz com que as atitudes do leitor se diferenciem, pois agora não mais são possíveis determinadas concepções daquelas normas que são familiares para o leitor.

Para que a negação ocorra durante a interação texto-leitor, como já mencionamos, o repertório do texto deve ser inédito para o leitor. Com fito ilustrativo, recorremos ao mapeamento, realizado por Duarte (2020b), de sua interação com *Formas de voltar para casa*, do autor chileno Alejandro Zambra (2014). Segundo a leitura da autora, o repertório do texto é representado por convenções artísticas familiares às de narrativas memorialistas, porém, em dado ponto da narrativa, tal procedimento é negado ao se deparar com sucessivos níveis de narração:

Narrado pelo protagonista, portanto, em primeira pessoa, o livro conta memórias de infância e tem como pano de fundo o período ditatorial de Pinochet no Chile. Tais reminiscências aparecem, para o leitor, por meio de um romance que está sendo escrito por esse narrador-protagonista, o qual, por sua vez, apresenta um narrador-protagonista que está escrevendo um outro romance, criando um *mise en abyme* em infinitos níveis revelados ao leitor na sucessão dos capítulos. (DUARTE, 2020b, p. 95-96).

O que era esperado pela leitora é negado em razão das escolhas artísticas realizadas por Zambra (2014). A *negação*, então, desestabiliza cognitivamente o conhecimento acomodado, gerando um ganho para a leitora, um aprendizado que promove um salto qualitativo no seu desenvolvimento, nos termos da teoria histórico-cultural, um amadurecimento de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para tanto, “[...] o conhecimento que o texto oferece através de seu repertório ou invoca mediante os seus esquemas deve conter algo que ainda não possui.” (ISER, 1999a, p. 172). Nesse diapasão, Iser (1999a), recorrendo a Edmund Husserl (1949), elucida que a *negação* constitui outro tipo de conhecimento para o leitor originado em decorrência da sobreposição de sentidos – um novo sobre um já constituído. Desse modo, provocado por ela (a *negação*), origina-se cognitivamente uma segunda concepção a respeito

do primeiro sentido, a qual se sobrepõe a este de forma conflitiva, configurando a *significação* como retomamos logo adiante.

Seja o *vazio*, seja a quebra da *good continuation*, seja a *negação*, quaisquer desses fenômenos que se dão durante o ato de leitura requerem do leitor uma atitude noética, no propósito da concreção da obra, o que, em outros termos, seria articular combinações com o texto a fim de tecer *significado*. Dessa forma, como já mencionamos em outros momentos, o significado não está nem no leitor, nem no texto literário (ISER, 1996, 1999a),

[o] significado agora é *interrelacional* porque só pode ser resultado do fenômeno instaurado entre os signos textuais e os atos de compreensão do leitor. Sendo assim, a divisão sujeito/objeto não mais se aplica e, conseqüentemente, o significado não pode ser mais considerado um objeto que *se define*, mas um *efeito a ser experimentado*. (BORBA, 2004, p. 142-143, grifos da autora).

O efeito estético, porém, em consonância com Santos e Costa (2020), só é vivenciado em razão da dificuldade que a arte cria para o processamento da formulação de sentido, visto que este não é gratuitamente fornecido. Esse obstáculo, que cabe à arte, ao mesmo tempo em que permite a variação de procedimentos noéticos para se chegar a sentidos iguais, favorece a emancipação do leitor – aprendizagem significativa, de acordo com a teoria histórico-cultural, ou *significação*, conforme a teoria do efeito estético.

A *significação* decorre de uma transmutação discursiva (ISER, 1996, 1999a), uma resposta formulada pelo leitor a partir do *significado* erigido na interação com o texto literário. Borba (2004, p. 157, grifos da autora) explica que

[e]ssa *transmutação discursiva* significa passar do estágio do significado para o estágio da *significação*. Isto porque a *significação do significado*, conforme observa Iser, diz respeito a uma “referência particular, que o torna (significado) traduzível em termos familiares.” Quando a *significação* traduz o significado em *termos familiares*, instaura-se o estágio em que o leitor questiona suas normas, dá uma resposta ao se perguntar sobre o que o teria levado a preencher o texto com tal significado; em termos teóricos, significa o mesmo que formular tal síntese ou viver tal experiência estética.

Mediante o Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), somos capazes de autoidentificar, de autodescrever e de autorrefletir sobre os procedimentos cognitivos vivenciados na interação com o texto, inclusive de apresentar o significado formulado, o efeito estético, acontecimento que propicia a substancialização do sentido. À vista disso, compreendemos como inestimável a contribuição teórica promovida por Carmen Santos

(2009), ao unir pontos entre a teoria histórico-cultural e a do efeito estético, inserindo nesta, de forma efetiva, o leitor empírico, cuja atuação participativa para a concreção do objeto estético é possível agora de ser observada.

Assim, uma vez (re)conhecidos o papel do leitor real na interação com o texto e o metaprocedimento capaz de demonstrar o modo que ela se dá, passamos a abordar, no contexto da literatura de múltiplos destinatários, aspectos teóricos que envolvem a participação do leitor adulto em ato de leitura com um texto juvenil, fundamentados nas considerações heurísticas empreendidas por Carmen Santos (2009).

2.2 DIÁLOGO METATEÓRICO: O LEITOR REAL QUE CRUZA FRONTEIRAS

O fenômeno *crossover*, conforme apresentamos no capítulo 1, mostra-se em uma conjuntura de ampliação do público leitor de certos textos ficcionais, ultrapassando as fronteiras que determinam a separação dos destinatários em razão da faixa etária. Embora alguns estudos sobre o tema tenham ora se centrado na questão recepcional (BECKETT, 2009), ora em características textuais – a temática, a linguagem etc. (RAMOS; NAVAS, 2015), falar do leitor real, sobretudo acerca do que, em relação a ele, propicia essa transposição dos limites estabelecidos pelas instâncias reguladoras (autor, mercado editorial, instituições premiadoras etc.) ainda é incomum, o que é compreensível em virtude de a efetiva participação do leitor empírico, no processo de leitura, apenas recentemente ter sido elucidada – como vimos, somente em 2009, com a articulação teórica proposta por Carmen Santos, pôde-se (re)conhecer esse leitor no ato de leitura. Notando, assim, esse hiato, nesta seção, retomamos, em uma perspectiva metateórica, peculiaridades noéticas do leitor adulto, expostas *en passant* no capítulo anterior, as quais contribuem para a construção do sentido (efeito estético), durante a interação com o texto literário, em um primeiro momento, não destinado à sua faixa etária, a fim de identificar padrões, dado ser isso o possível quando do debate das ciências humanas.⁶⁰

⁶⁰ Como visto anteriormente, quando tratamos das teorias *soft* – como as estudadas na arte e na literatura –, ao contrário das teorias *hard-core* – as observadas nas ciências exatas, por exemplo – não são conduzidas por leis, mas se fecham em conceitos abertos, as metáforas, permitindo, assim, analogias, conforme Iser (2006, p. 6): “Metaphor versus law, as the repective ‘keystone idea’ of soft and hard-core theory, highlights a vital difference between the sciences and humanities. A law has to be applied, whereas a metaphor triggers associations. The former establishes realities, and the latter outlines patterns.” Assim, enquanto, *verbi gratia*, as ciências da natureza criam leis, as humanas, cujo objeto de estudo são aspectos humanos relacionados à atividade humana, como a arte, a filosofia, entre outras, são dotadas de “[...] um cunho de espontaneidade, de criatividade, de liberdade, escapando a rigidez do determinismo que não pode deixar-se encerrar numa lei explícita.” (DE QUEIROZ; SOBREIRA, 2016, p. 41). Consequentemente, não obstante, Vygotsky use o termo “lei” em suas investigações, não podemos confundir com as leis das ciências *hard*, uma vez que, usando as palavras de Iser (2006), estas podem ser aplicadas, aquelas associadas analogicamente, por isso denominadas metáforas.

Consoante o delineado na primeira seção deste capítulo, a comunicabilidade entre leitor e texto literário depende de algumas condições, entre as quais estão o repertório (do texto e do leitor) e a forma como este é selecionado e combinado durante o processo de leitura. Via o que lhe é familiar e o que lhe é estranho no texto, o leitor e este interagem. Essa comunicação, dessarte, à luz da teoria do efeito estético, dá-se em razão das novas combinações realizadas pelo leitor frente aos vazios textuais, as quais resultam na atribuição de significado ao não familiar, o efeito estético.

Ao versarmos sobre a articulação concebida por Carmen Santos (2009), foi observado que, para de fato (re)conhecermos a concreção do objeto estético, sem cairmos no erro apontado por Iser (1996) de concentrarmo-nos em apenas um dos polos (ou artístico, ou estético), devemos considerar as idiosincrasias do leitor, de modo que, diante dessas circunstâncias, a referida pesquisadora nos mostra o caminho, recorrendo a concepções pertencentes à teoria histórico-cultural.

Conforme exposto em sua interface metateórica, para ocorrer a comunicação texto-leitor, é necessário que o repertório textual esteja dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do leitor, isso significa dizer que o texto não se mostrará nem totalmente similar ao seu conhecimento prévio, nem plenamente estranho a ele, isso porque a formulação do significado e sua sucessiva significação (aprendizagem significativa, nos termos vygotkianos) – acontecimentos que movimentam os processos noéticos de desenvolvimento desse sujeito – requerem vazios gerados pelos pontos de indeterminação do texto (importante lembrar que esses hiatos sempre também dependerão do leitor real). Dito de outra forma, o que não é, para o leitor empírico, familiar no texto figura como imprescindível para o êxito da interação. Nesse norte, Carmen Santos (2009, p. 105) esclarece:

De acordo com Iser (1999a, v. 2), a transferência do texto para a consciência do leitor – concreção bem-sucedida da situação comunicativa estabelecida entre a estrutura do texto e a estrutura do ato – é iniciada pelo texto, mas precisa que as capacidades de apreensão e de processamento do leitor estejam devidamente ativadas pelas estruturas textuais. Mesmo assim, os atos durante os quais o texto se transfere para a consciência do leitor não são totalmente controlados pelo texto, originando hiatos. Os hiatos são, todavia, os impulsionadores da criatividade da recepção. Quando o autor diz tudo claramente ou quando o dito ameaça se tornar difuso, o tédio e a fadiga representariam situações-limite, fechando a participação do leitor. É importante ressaltar: não apenas o texto pode motivar ou desmotivar o leitor, ele pode ter ou não determinadas habilidades que facilitem seu envolvimento com o processo de leitura.

Desse modo, o ato de leitura, mediado pelas estruturas textuais, é iniciado, estando o repertório do texto acima do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do leitor (repertório do leitor) e abaixo do Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) deste (SANTOS, C., 2009), de maneira que o texto não lhe é absolutamente familiar, nem estranho. Ao passo que o objeto estético é constituído, configura-se um novo Nível de Desenvolvimento Real (NDR), ocupando o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) inicial, e, isto posto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sofre um alargamento qualitativo (Figura 8). Porém, estando o repertório textual fora da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do leitor, o texto poderá desinteressá-lo, resultando no seu distanciamento da leitura pela falta de comunicabilidade, pois, nessas circunstâncias, ou a estrutura textual não consegue funcionar como mediador, por haver muita familiaridade para o leitor, ou este não consegue pôr-se em implicitude, devido ao fato de não possuir conhecimento prévio bastante para completar as indeterminações textuais.

Ilustrando ambas as situações, partimos de condições de leitura que poderíamos chamar de adequadas às práticas do mercado editorial, quando segmenta os textos literários em categorias, segundo critérios etários: literatura infantil, literatura juvenil e literatura destinada ao público adulto. Consideramos, por conseguinte, um adulto com experiência de leitura e um texto literário juvenil. *A priori*, seguindo a lógica de mercado, podemos reputar que o texto não será de grande interesse para o leitor, visto que é muito provável que seu repertório esteja além do repertório do texto, impedindo, conseqüentemente, a comunicação entre ambos, visto que o leitor não contribuirá para a concreção do objeto estético. Em um segundo cenário, conjecturamos um leitor adolescente e um texto literário cujas convenções lhes são totalmente estranhas, a ponto de a leitura tornar-se excessivamente difícil. Nesta situação, como naquela, a comunicação é prejudicada, mas agora em virtude da impossibilidade de o leitor articular os vazios, em razão da ausência de conectabilidade entre os repertórios, o seu e o do texto.

Para o desenvolvimento deste trabalho de doutoramento, a interação texto-leitor que nos interessa precipuamente não é a evada de incomunicabilidade, nos moldes das descritas, nem a interação em “condições ideais”, conforme o mercado editorial – interação leitor adulto e texto literário destinado intencionalmente a ele. O caminho que pretendemos é distinto. É possível conceber, conforme o primeiro exemplo, que um texto literário juvenil não disponha de vazios suficientes para um leitor adulto vivenciar esteticamente o efeito, de maneira que a leitura acaba sendo desinteressante para ele. No entanto, nossa hipótese contraria essa possibilidade, devido a peculiaridades do texto e do leitor. Entendemos que alguns textos literários (por exemplo, o investigado nesta pesquisa), embora classificados como juvenis por instâncias legitimadoras, apresentam estruturas textuais capazes de mediar a interação com

leitores adultos, permitindo a construção de sentido, favorecendo o efeito estético, portanto, considerados hábeis para a emancipação destes. É esse o caminho que percorremos neste estudo. Entretanto, antes de seguirmos com a investigação das peculiaridades do leitor adulto que cruza as fronteiras etárias de leitura, convém retomarmos o pensamento vygotskiano, destacadamente, os conceitos de Nível de Desenvolvimento Real (NDR), de Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para melhor compreensão do tema.⁶¹

Vygotsky, em seus estudos sobre o papel da mediação social no desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento, parte da observação do comportamento de crianças que integravam seus experimentos. Não obstante tenha se voltado a essa etapa da vida humana, podemos depreender, com fundamento nas considerações do próprio autor, que a maturidade não é, isoladamente e em primeiro lugar, determinante para o nosso desenvolvimento noético, pois, a qualquer tempo, o homem, devidamente mediado, pode ampliar suas funções cognitivas:

[...] a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos. (VYGOTSKY, 2007, p. 4).

Sendo assim, apesar de lidarmos nesta pesquisa com o leitor adulto, não há óbice em recorrermos aos estudos vygotskianos, pois, como dito, a idade do indivíduo, em condições de normalidade, não impede o aprendizado, este sim responsável pelo desenvolvimento de suas funções cognitivas.

Ademais, Pino (2009, p. 41), quando aborda a vaguidade do termo *função* empregado por Vygotsky para tratar das *funções mentais superiores* – aquelas que distinguem o ser humano dos demais animais e se desenvolvem em razão da mediação social – também nos subsidia ao tomarmos os conceitos vygotskianos para outras faixas etárias do desenvolvimento humano para além da infância:

⁶¹ Apesar de termos trazido à baila os mencionados conceitos da teoria histórico-cultural (no capítulo 1 e mesmo na primeira seção deste capítulo), entendemos este como o momento propício para aprofundarmo-nos acerca deles. Considerando que, nesta seção, eles estão no centro de nossa discussão, tememos uma leitura redundante, caso tivéssemos detalhado-os anteriormente.

[...] o caráter aparentemente vago do termo ajuda a conceber o psiquismo como algo dinâmico que não se cristaliza em formas ontológicas (estruturas, faculdades, características etc.), mas que está sempre em movimento, em um permanente *in fieri*, ou seja, em uma constante (re)constituição.

Ante a isso, o sujeito de qualquer faixa etária, dada essa capacidade moldável, para ter promovido o desenvolvimento de suas funções psicológicas, deverá ser submetido a um contexto de aprendizado, no qual fatores histórico-culturais serão determinantes. Dessa maneira, Rego (2003, p. 42), apresentando as teses de Vygotsky, mais precisamente quando relaciona o aprendizado com o papel da mediação social, diz que aquele “[...] não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.”

Evidentemente, o desenvolvimento requer também maturação do organismo, significando dizer que há determinados saberes que só adultos serão capazes de obtê-los, por exemplo, uma criança de três anos não está hábil para aprender a dirigir um veículo, para isso deverá ter um mínimo de maturação biológica, porém, “[...] é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

De fato, a cultura, segundo o pensamento de Vygotsky (2008), é um aspecto primordial da natureza humana. “Em outras palavras, o que define o homem como ser *humano* (sua essência) não é algo previamente dado, como é a natureza biológica que herda dos seus antepassados, mas algo que se constitui na história social dos homens.” (PINO, 1999, p. 43). Em conformidade a isso, em sua investigação sobre os primórdios do pensamento, reconhece que o percurso do desenvolvimento noético se dá do social para o individual, pois são os fatores histórico-culturais que irão determinar as características psicológicas do indivíduo. Para ilustração dessa assertiva, trazemos um exemplo desenvolvido por Oliveira (1997): um sujeito cujo grupo é ágrafo e culturalmente distanciado de outros povos não poderá ser alfabetizado se permanecer nessa condição de distanciamento. Conforme apresenta, o desenvolvimento cognitivo voltado para a escrita e para a leitura somente seria possível se fosse submetido a condições de aprendizado determinadas social e culturalmente. Nesse contexto, a aprendizagem, na teoria histórico-cultural, está intimamente associada à questão da alteridade.

E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. (OLIVEIRA, 1997, p. 58, grifo da autora).

Para a compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), consideramos, a partir das ideias de Vygotsky (2007), que um dado aprendido pressupõe um conhecimento prévio, no sentido de que o indivíduo, quando submetido a novas condições de aprendizagem, já carrega consigo saberes acumulados no decorrer de sua vivência, os quais irão auxiliá-lo nesse novo momento. Ilustrando: nos últimos anos do Ensino Fundamental, os alunos estudam níveis mais avançados da Língua Portuguesa (sintaxe do período composto, por exemplo) pressupondo sua proficiência em assuntos basilares aprendidos nos anos precedentes (alfabetização, classe de palavras, sintaxe do período simples etc.), pois, segundo Vygotsky, retomamos, qualquer situação de aprendizado vislumbra sempre uma vivência anterior. À vista disso, o pesquisador russo, buscando identificar dimensões do aprendizado, elabora o conceito ora em comento, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), bem como dois níveis importantes a fim de compreender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP).

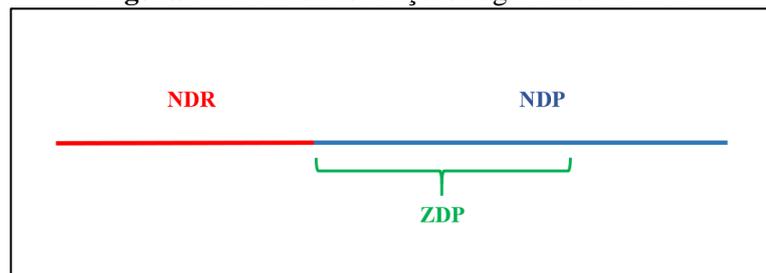
O Nível de Desenvolvimento Real (NDR) é “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança [aplicando-se para todo indivíduo de qualquer idade] que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96, grifo do autor), ou seja, é um estágio correspondente aos saberes consolidados, de acordo com o último exemplo, a alfabetização, o conhecimento sobre classe de palavras e sobre sintaxe do período simples corresponderiam, em situações ideais, ao Nível de Desenvolvimento Real (NDR) de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o aluno seria capaz de sozinho ler as sentenças e de identificar os termos essenciais e os acessórios da oração.

Nessa etapa do Nível de Desenvolvimento Real (NDR), dentro de uma proposta de ensino, na qual se pretende que o aluno aprenda o conteúdo acerca da sintaxe do período composto, é necessária a mediação do professor ou de outra pessoa cujo Nível de Desenvolvimento Real (NDR) envolva os saberes sobre o assunto, visto que ele ainda não seria capaz de resolver *sozinho* um problema que envolvesse a temática (diferenciar orações coordenadas de subordinadas, por exemplo). Essa etapa em que o indivíduo é capaz de solucionar problemas auxiliado por alguém é denominada Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Nessa perspectiva, enquanto o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) se refere a funções cognitivas amadurecidas, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) corresponde a funções noéticas que não amadureceram, mas estão em estado de latência, prontas para serem

desenvolvidas. Neste nível, o mediador irá intervir, a fim de amadurecê-las, tornando o indivíduo capaz de pensar ou agir autonomamente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por seu turno, é a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) (VYGOTSKY, 2007), correspondendo ao espaço de intervenção para a mediação, visto que nele estão as “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário.” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Imagetivamente, poderíamos representar da seguinte forma (Figura 7):

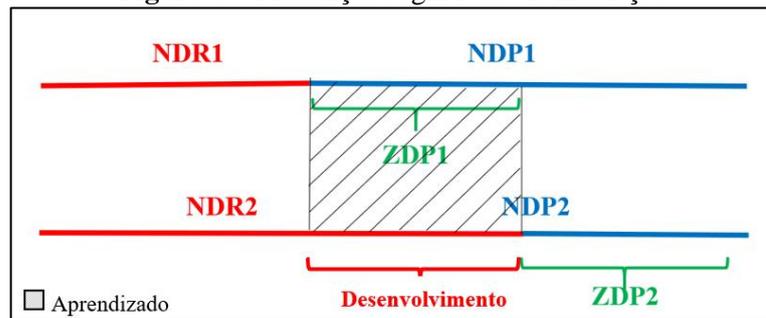
Figura 7 – Níveis das funções cognitivas e a ZDP



Fonte: a autora.

Vygotsky fala ainda em desenvolvimento mental retrospectivo, para o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), referindo-se às funções cognitivas consolidadas, amadurecidas e proficientes para o indivíduo pensar/agir autonomamente, e em desenvolvimento mental prospectivo, para as situadas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), reportando-nos a um intervalo que separa essas funções das que dependem da mediação para amadurecerem (situadas no NDP), ou seja, para alcançarem o Nível de Desenvolvimento Real (NDR).

À medida que novas estruturas cognitivas amadurecem (Figura 8), o Nível de Desenvolvimento Real (NDR1) é reconfigurado, pois uma porção das funções correspondentes ao Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP1) – aquelas em estado de latência e sobre as quais atuaram a mediação – amadureceram, tornando-se parte do Nível de Desenvolvimento Real (NDR2), de maneira que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP2) metaforicamente sofre um deslocamento para frente.

Figura 8 – Mudanças cognitivas via mediação

Fonte: a autora.

Partindo do que esboçamos da teoria histórico-cultural, fica evidenciado o elemento social na concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de modo que, conforme Vygotsky (2007, p. 100), repetimos: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças [assim como todo indivíduo de qualquer idade] penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” Além desse aspecto, Vygotsky (2007, p. 103) também demonstrou que o aprendizado promove essa zona, dessa forma, aprendizado não se confunde com desenvolvimento:

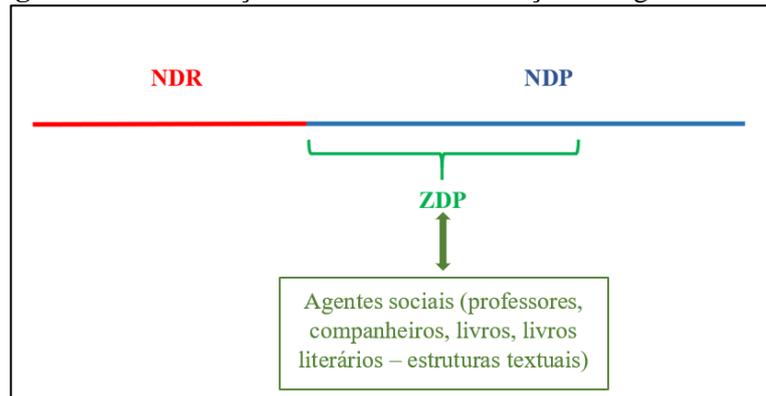
Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

De acordo com o que já apresentamos, as considerações de Vygotsky sobre o desenvolvimento das crianças podem ser estendidas para as demais fases da vida do indivíduo, pois o aprendizado é um acontecimento que pode ocorrer a qualquer tempo, desde que em condições de normalidade (aqui nos referimos à ausência de doenças ou de casualidades que afetem suas capacidades mentais).

Neste momento, ainda, cabe chamarmos atenção para o fator social, quando Vygotsky fala da interação via pessoas e cooperação via companheiros. Carmen Santos (2009) atenta para o fato de que não apenas pessoas podem exercer a função mediadora no processo de aprendizagem. Conforme expõe em sua pesquisa, as estratégias textuais podem mediar a interação entre o texto e o leitor, sendo assim, também podem ser consideradas agentes ativos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Figura 9):

As estratégias textuais têm a função não apenas de organizar a seleção dos elementos do texto para a formulação do sistema de equivalência, mas também de organizar a sua comunicação com o leitor. Ora, podemos afirmar então que as estratégias textuais funcionam como mediadoras entre o texto e o leitor. De acordo com Cubero e Luque (2004, p. 99), “os agentes ativos na zona de desenvolvimento proximal [...] não incluem apenas pessoas, como crianças e adultos com graus diversos de experiência, mas também artefatos, como livros, vídeos, suporte informático etc.” Logo, é possível considerar as estratégias textuais como mediadoras, pois elas são também agentes ativos da ZDP. Se estas estratégias têm sua origem no contexto social, referimo-nos, por conseguinte, à mediação social: são e operam através de um sistema simbólico socialmente construído, possibilitando a apreensão do texto – do mesmo modo sistema simbólico – e a sua compreensão. (2009, p. 183).

Figura 9 – Identificação situacional da mediação via agentes sociais



Fonte: a autora.

No contexto da literatura de múltiplos destinatários, temos que o agente social, ou seja, as estruturas textuais estão compreendidas em textos literários que se “situam” em um lugar incomum, no sentido de que, de acordo com o mercado editorial, não seriam – usando um termo habitual no seu respectivo setor comercial – “indicados” para o público que alcançou, no caso do nosso estudo, o leitor adulto, que acaba por se envolver com o texto em virtude da presença de condições necessárias para a comunicabilidade e, conseqüentemente, para a concreção do efeito estético.

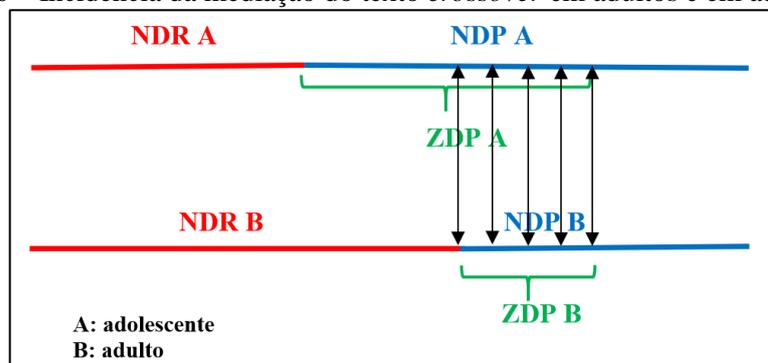
Nesse norte, como tese, temos que tal interação ocorre em virtude de idiossincrasias noéticas do leitor adulto e particularidades do texto, que permitem a atuação deste como mediador (agente social), favorecendo um alargamento cognitivo-emocional naquele. Ocorrida a interação, configura-se a transposição dos limites etários previamente estabelecidos por instâncias legitimadoras, no tocante ao público destinatário, comportando-se, assim, o texto como *crossover fiction*.

As idiossincrasias intelectuais do leitor e as particularidades do texto que geram condições ideais para a experiência do efeito estético, quando falamos de um texto *crossover*,

seriam as mesmas necessárias em um contexto de interação de um leitor adulto com um texto mercadologicamente destinado a ele – uma estrutura textual (agente social mediador) acima do NDR do leitor e abaixo do seu NDP. Porém, embora seja *crossover*, não deixa de ser juvenil, e, como já delineamos, o texto literário endereçado a esse público apresenta estruturas textuais adequadas para a mediação na leitura juvenil, isso nos levaria a presumir – contando com sua classificação de mercado – que suas características textuais não atenderiam às condições antes mencionadas para adultos interagirem e se comunicarem com ele. Não obstante esse aparente paradoxo, o texto literário juvenil, nas condições de *crossover*, apresenta-se na qualidade de agente social, uma vez que é capaz de mediar tanto adultos, quanto adolescentes no ato de leitura, oportunizando a leitores de ambas as faixas etárias a concreção do objeto estético, daí a também denominação de literatura de múltiplos destinatários.

Esse tipo de texto ficcional, então, apresenta estruturas textuais mediadoras – sem obliterarmos as idiossincrasias de leitores adolescentes e adultos –, que atuam dentro de uma zona cognitiva comum entre eles. Assim, embora, *a priori* leitores adultos, em situação de normalidade, sejam dotados de funções cognitivas mais desenvolvidas que as de adolescentes – em outras palavras, aqueles possuem um Nível de Desenvolvimento Real inicial mais alargado em comparação a estes (Figura 10 – $NDR\ B > NDR\ A$) –, por, via de regra, terem um maior repertório sociocultural, a estrutura textual de um texto juvenil *crossover* é capaz de mediar a interação, visto que ela é dotada de indeterminações suficientes para efetivar a comunicabilidade, assim como o faz com adolescentes, conforme demonstramos no capítulo 3.

Figura 10 – Incidência da mediação do texto *crossover* em adultos e em adolescentes

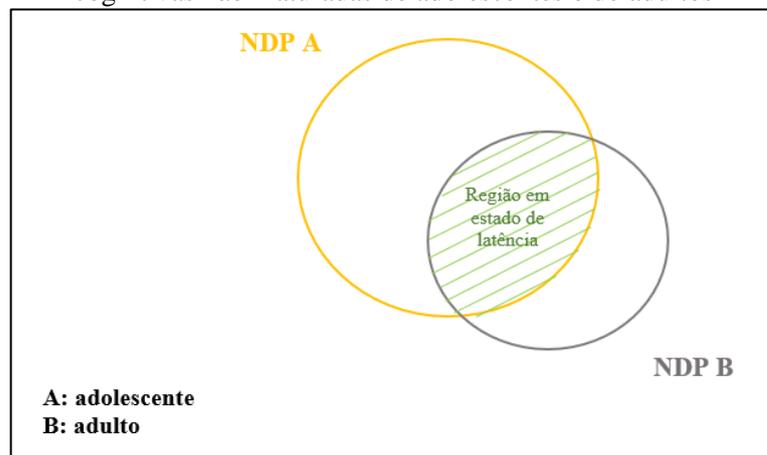


Fonte: a autora.

Diante disso, como premissa da tese, temos que, em situações ideais, leitores adultos e jovens apresentam estruturas cognitivas ainda em estado de latência (prontas para amadurecerem) situadas em um mesmo nível. Não queremos dizer com isso que o Nível de Desenvolvimento Potencial de adultos e o de adolescentes são idênticos, mas que há uma

porção comum entre seus Níveis de Desenvolvimento Potencial (Figura 10), sobre cujas funções cognitivas, as estruturas textuais *crossover* incidem no papel de mediadores sociais, promovendo, em amplitudes diferentes, o aprendizado e o desenvolvimento tanto de adolescentes, quanto de adultos (Figura 11). Nesse contexto, no entanto, não podemos esquecer, uma vez que estamos falando em leitores reais, que os níveis de desenvolvimento noético (NDR, NDP) variarão de indivíduo para indivíduo, e, para efeito de comparação – relação importante no estudo do fenômeno *crossover* – entre adolescentes e adultos, pressupomos que ambos apresentam tais níveis distintos em razão da maturidade e da experiência de vida de cada faixa etária, de modo que reconhecemos a possibilidade de variações dependendo dos sujeitos envolvidos na interação com o texto literário.

Figura 11 – Situação hipotética de interseção das funções cognitivas não maturadas de adolescentes e de adultos



Fonte: a autora.

Nesse sentido, à medida que compreendemos, em um contexto ideal, a existência de uma interseção entre os Níveis de Desenvolvimento Potencial de adolescentes e os de adultos, de certo modo discordamos de Falconer (2009), quando entende que o crescimento da literatura de múltiplos destinatários se deve à diluição das fronteiras etárias na sociedade contemporânea. Consoante o abordado no capítulo 1, a aproximação entre as faixas etárias, em vários aspectos, é inequívoca, porém não é, sob nossa perspectiva, uma força motriz. Embora determinados indivíduos estejam inseridos em uma mesma cultura e situados historicamente em um mesmo contexto, os Níveis de Desenvolvimento Real, via de regra, são distintos, se não, como exemplificamos naquela ocasião, qualquer texto literário seria bem recepcionado independentemente da faixa etária, e as categorias do mercado editorial tornar-se-iam inócuas dentro de sua lógica de comércio. Sendo assim, não seria o desaparecimento da infância, nos termos de Postman (2012), ou o esmaecimento das fronteiras etárias, conforme apreciado por

Falconer (2009), que justificaria a literatura de múltiplos destinatários, mas a existência, por um lado, de um texto cuja estrutura seja capaz de mediar o leitor, seja adulto, seja adolescente; e, por outro, de que esse leitor tenha estruturas noéticas que lhe permitam pôr-se em implicitude, de maneira que haja êxito comunicativo entre ambos, e o efeito estético seja vivenciado.

Ramos e Navas (2015), buscando caracterizar a literatura *crossover*, referem-se à complexidade dos textos, a qual oferece uma multiplicidade de leituras, de forma que o leitor, mesmo mais experiente, pode ser conquistado. No caminho de especificar essa profusão, explicam:

A exigência colocada aos leitores é patente a vários níveis, nomeadamente o temático, o da estrutura da narrativa e o do estilo e da linguagem. Dessa forma, os conceitos abordados podem tocar um número de temáticas diversas, desde as religiosas e metafísicas, às políticas e científicas. O mesmo acontece em relação à ausência de finais fechados e felizes, e ao tratamento dos universos fraturantes, às vezes convocando temas tabu, como o sexo, a violência e a morte, por exemplo. Em termos de construção, mantém-se válida a afirmação de Sandra Beckett de que “the best fiction, regardless of the target audience, nourishes our desire for a fulfilling narrative while simultaneously providing more profound food for thought”. (Beckett, 2010: 72-73). (RAMOS; NAVAS, 2015, p. 235).

A complexidade, em consonância às autoras, em nível de linguagem, de estrutura, de estilo e de temática, corresponderia a uma estrutura textual (à luz da teoria iseriana) cujas indeterminações seriam suficientes para que o leitor adulto se colocasse em implicitude e interagisse com o texto literário? Podemos dizer que sim, entretanto o texto de múltiplos destinatários, *crossover*, de audiência dual etc. somente assim pode ser considerado também em razão de idiosincrasias cognitivas do leitor, pois, conforme a teoria do efeito estético, a obra só se concretiza na interação com o leitor, porém as autoras somente reputam o polo artístico em suas constatações, embora iminente a participação do leitor, inclusive, em termos de classificação desse tipo de literatura.

Diante disso, de acordo com o que abordamos até aqui, a literatura de múltiplos destinatários, no movimento *crossover child-to-adult*, corresponde àqueles textos, previamente classificados pelas instâncias legitimadoras como juvenis, recepcionados tanto por este público quanto pelo adulto, em virtude da presença de uma estrutura textual capaz de mediar a interação texto-leitor, permitindo a este, seja adulto, seja adolescente, a construção de sentido e a elucidação de significação. Portanto, mister notarmos, devido ao fato de se comunicar com ambos os públicos, a estrutura textual (agente social) desse tipo de literatura incidirá sobre estruturas cognitivas, ainda não maturadas, dos adolescentes e dos adultos que, de algum modo, interceptam-se dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de ambos.

O sentido do texto juvenil, porém *crossover*, assim, é constituído por meio da experiência que o leitor adulto ou adolescente tem em interação com esse texto, sendo o conhecimento prévio, tanto do indivíduo de uma faixa etária, quanto do de outra, suficiente para que haja a comunicabilidade, embora saibamos, por presunção, que o repertório do adulto seja maior. Em outros termos, mesmo que o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do leitor adulto seja diferente do Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do adolescente, o texto literário *crossover* terá força mediadora para ambos, promovendo-lhes uma aprendizagem significativa e o deslocamento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para frente em ambos.

Para finalizar, compreendemos como pertinente uma constatação de Iser (1999a, p. 10), que ora levamos para a literatura *crossover*. Mesmo sendo juvenil o texto – mas com características *crossover* –, quando, em interação com o leitor adulto, este consegue exercer suas capacidades, e a leitura se torna um prazer. No entanto, para isso, há uma condição, a de o texto não dizer tudo para aquele dado leitor, muito menos se obscurecer em suas palavras: “É que a leitura só se torna um prazer quando nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades.”

Desse modo, encerramos esta seção abrindo caminho para um Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE), o da interação da leitora/pesquisadora com o texto literário juvenil – um dos *corpus* da pesquisa – *Aos 7 e aos 40* (2013), de João Anzanello Carrascoza, o qual delineamos adiante, na terceira seção do próximo capítulo. No entanto, trazemos antes, em sua primeira seção, o estado do conhecimento, apresentando estudos acerca desse livro, e, na segunda seção, as perspectivas textuais – a da ação ou do enredo, com o fito de situarmos o leitor desta pesquisa; à do narrador e à da ficção do leitor (mais especificamente os paratextos), por terem se destacado no processo de leitura.

3 FICÇÃO DE MÚLTIPLOS DESTINATÁRIOS EM *AOS 7 E AOS 40*, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA: MAPEAR É LER AS PESSOAS

/O significado pode resistir a meras palavras.
(Smith)

Neste capítulo, objetivamos descrever e analisar o processo de leitura do qual resultou o efeito estético vivenciado por mim, ora pesquisadora, em interação com o texto literário juvenil *Aos 7 e aos 40* (2013), de João Anzanello Carrascoza, via Mapeamento de Experiência Estética – MAPEE (SANTOS, C., 2009, SANTOS; COSTA, 2020). Antes, porém, apresentamos, sinteticamente, alguns estudos que compõem o estado do conhecimento do mencionado livro, a fim de conhecermos quais vieses têm sido objeto de investigação acadêmica; em seguida, empreendemos uma análise relacionada às perspectivas textuais que se destacaram durante o processo de interação texto-leitor, para melhor ambientar o leitor deste trabalho doutoral.

3.1 ESTADO DE CONHECIMENTO DE *AOS 7 E AOS 40*, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA

João Anzanello Carrascoza, nascido em Cravinhos - São Paulo, em 1962, tem formação acadêmica em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda (1983) pela USP, onde também realizou mestrado (1999) e doutorado (2003). Conciliando à atividade docente, iniciada, em 1991, como professor assistente do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da Escola de Comunicações e Arte da USP, Carrascoza revela-se também um profícuo autor de textos literários. Embora tenha iniciado este fazer pelos idos de 1980, em jornais paulistas e mineiros, o escritor considera seu livro de estreia *As flores do lado de baixo* (1991). Hoje, conta com mais de 30 títulos e mais de uma dezena de prêmios⁶² que o

⁶² 46º Prêmio FNLIJ (2020), categoria Jovem *Hors-concours*, com *Caleidoscópio de vidas* (FTD); Prêmio Cátedra 10 (2019), categoria Seleção, com *Caleidoscópio de vidas* (FTD); 44º Prêmio FNLIJ (2018), categoria Jovem, com *Catálogo de perdas*; 24º Prêmio Literário Biblioteca Nacional (2017) e Prêmio Glória Pondé (2017), com *Tempo justo* (Edições SM); Rumos Itaú Cultural (2016), com *Catálogo de perdas* (Sesi-SP Editora). Realizado com o apoio do programa Rumos Itaú Cultural; Prêmio Livro Juvenil Altamente Recomendável (2015), categoria criança (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), com *Vendedor de sustos* (FTD); 57º Prêmio Jabuti (2015), categoria romance (Câmara Brasileira do Livro), com *Caderno de um ausente* (Cosac Naify); Prêmio Orígenes Lessa (2013), categoria o melhor para o jovem, com *Aos 7 e aos 40*; Rumos Itaú Cultural (2013), com a produção de *Linha única*; 55º Prêmio Jabuti (2013), categoria contos e crônicas, com *Aquela água toda*; Prêmio Orígenes Lessa (2013), categoria o melhor para o jovem, com *Aquela água toda* (Alfaguara); Prêmio APCA (2012), categoria contos, com *Aquela água toda* (Alfaguara); 49º Prêmio Jabuti (2007), categoria Contos e Crônicas, com a publicação *O volume do silêncio* (Cosac Naify); Prêmio Eça de Queiroz (2000), categoria contos, com *O vaso azul*; Prêmio VI Projeto Nascente (1996), categoria texto (USP/Editora Abril), *Oito moradas* (posteriormente

consagram. Entre os títulos destinados a crianças e jovens, estão: *Caleidoscópio de vidas* (2017); *Caixa de brinquedos* (2017); *Catálogo de perdas* (2017); *O vendedor de sustos* (2014); *Aos 7 e aos 40* (2013);⁶³ *A vida naquela hora* (2011); *A terra do lá* (2010); *Prendedor de sonhos* (2010); *Meu avô espanhol* (2008); *O homem que lia as pessoas* (2007); *O menino que furou o céu* (2005); *Elas* (2004) – em coautoria com Ivana Arruda –; *Aprendiz de inventor* (2003); *Ladrões de histórias* (2003); *Histórias para sonhar acordado* (2002); *Quadradinha e redondela* (2002); *O jogo secreto dos alquimistas* (2000); *Zoomágicos* (1997); *A lua do futuro* (1995); *As flores do lado de baixo* (1991).

Carrascoza, para França (2020, p. 141), apresenta um estilo literário comprometido com uma forma de narrar sensível e sofisticada, cuja temática envolve, “[...] por vezes, experiências marcantes e pungentes que atravessam a vida cotidiana do núcleo familiar, como a convivência entre pais e filhos, as descobertas, as dores e as perdas que interpelam esse cotidiano.” Conde (2009, p. 223) considera as histórias carrascozianas dotadas de uma *intenção apostólica*: “A minúcia e a insistência com que elas se voltam sobre um certo universo e um determinado registro afetivo sugerem um desejo de conversão do leitor, [...] um desejo de que ele contemple a própria vida com algo da sensibilidade e dos métodos dessa narração.” Porém, sem afirmarmos se por um ou se outro motivo, temos notado que os textos literários de Carrascoza têm despertado certo interesse acadêmico, o que pode ser demonstrado a partir de uma lista de trabalhos que se debruçam sobre a escrita carrascoziana no campo das Letras e da Educação.

Como procedimento metodológico para a elaboração desse rol, utilizamos as ferramentas de pesquisa online *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* e *Google Acadêmico*, empregando como termos de busca ora o nome completo do autor (João Anzanello Carrascoza), ora o título do texto juvenil, um dos *corpus* deste estudo (*Aos 7 e aos 40*), em ambos os mecanismos.⁶⁴

Em consulta junto ao *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, usando como termo de busca o nome completo do autor, localizamos as seguintes pesquisas:

recebeu o título *O vaso azul*); Prêmio Guimarães Rosa (1993), com o conto *O vaso azul*; Prêmio no XIV Concurso Nacional de Contos do Paraná (1992), com a publicação *Vias de aprendizagem* (posteriormente recebeu o título *Hotel solidão*).

⁶³ Primeiro romance do autor.

⁶⁴ Foram localizados, durante a pesquisa, trabalhos na área de Publicidade e Comunicação, campo de atuação docente e investigativo do autor, porém os excluímos, por estarem além do objeto de estudo deste trabalho doutoral. Do mesmo modo, foram suprimidas as produções com fulcro na Linguística.

1. MARSON, Cintia Roberto. *Aos 7 e aos 40 (2013):* abrindo comportas. A narrativa juvenil de João Anzanello Carrascoza. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020a.
2. MORAES, Layse Barnabe de. **A vida ordinária em seus detalhes mínimos:** retratos íntimos e laços familiares nos contos de João Anzanello Carrascoza. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2015.
3. MARCOS, Eduardo da Rocha. **Tempo e narrativa na Trilogia do adeus.** 2020. 197 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2020.
4. MINAS, Juliana Galvão Marques. **Do fim ao recomeço:** um estudo do conto “O vaso azul”, de João Anzanello Carrascoza. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.
5. VIEIRA, Edneia Minante. **Espaço e subjetividade no romance *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2018.
6. OLIVEIRA, Bruno. ***O volume da ausência:*** sujeito, diálogo e morte em João Anzanello Carrascoza. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2020.
7. MARTINI, Gabriela Colombari Drun. ***Caderno de um ausente e seu outro, Menina escrevendo com pai, de João Anzanello Carrascoza.*** 2019. 69 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2019.

8. FRANCA, Thyago Madeira. **A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza**: por uma episteme do ensino de literatura. 2017. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.
9. CAETANO, Priscila Miranda. **Caderno de um ausente, de João Anzanello Carrascoza**: a escrita autorreflexiva. 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 2018.
10. SOUSA, Livia Mandarin de. **O narrador memorialístico**: a escrita lacunar na *Trilogia do adeus*, de João Anzanello Carrascoza. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2020.
11. SILVA, Dinair de Fonte. **O pai presente**: a relação paterno-filial na contística de João Anzanello Carrascoza. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2017.
12. AZZI, Julia Nunes. **Travessias em corpo e verbo**: memória, heranças e escrita em *Caderno de um ausente* e *Menina escrevendo com pai*, de João Anzanello Carrascoza. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2021.
13. JOHANN, Gisela. **Literatura premiada**: possibilidades de diálogo com o público adolescente. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2017.

Ainda empregando como termo de busca o nome do autor, verificamos pelo mecanismo virtual de pesquisa *Google Acadêmico*, além das investigações de Thyago Madeira França (2017), de Priscila Miranda Caetano (2018), de Ednéia Minante Vieira (2018) e de Gabriela Colombari Drun Martini (2019), localizadas no exame anterior, os seguintes trabalhos:

1. CONDE, Miguel. A escrita comovida de João Anzanello Carrascoza. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 34, p. 223-232, 2009.
2. SILVA, Dinair de Fonte. Silêncio que transborda: a prosa de João Anzanello Carrascoza. **Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 10, n. 20, 2018.
3. MELLO, Ana Maria Carneiro de. **A escrita palimpséstica de João Anzanello Carrascoza**: uma leitura em *Conto para uma só voz*. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo -SP, 2021.
4. SILVA, Míriam Cristina Carlos; HERGESEL, João Paulo; PICHIGUELLI, Isabella. Poéticas do tempo na obra de João Anzanello Carrascoza: narrativa e estilo em *Tempo Justo*. **Intexto**, n. 50, p. 326-341, 2020.
5. DA SILVA, Sandro Adriano. Contar, mostrar, interagir: *Catálogo de perdas* (2017), de João Anzanello Carrascoza e Juliana Monteiro Carrascoza, entre a fotografia e a palavra. **3º Cine-Fórum UEMS–Cinema, Literatura, Sociedade e Debate-O Último Ato!**, v. 1, n. 1, 2021.
6. BARBOSA, Vanessa; GANDRA, Jane Adriane. As representações da infância e do espaço em *Espinhas e alfinetes*, de João Anzanello Carrascoza. **Repositório Institucional da UEG – Campus Posse**, 2018.
7. STAFUZZA, Grenissa Bonvino; OLIVEIRA, Bruno. A constituição do sujeito no espaço-tempo em *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. 1-18, 2021.
8. GALLAS, Taciana et al. Trabalhando um conto de João Anzanello Carrascoza em sala de aula como proposta de letramento literário. **Anais [...]**. Santa Catarina: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015, SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS, v. 5, n. 1, 2015.

9. DA SILVA, Sandro Adriano. Literatura, imagem e intermedialidade em *Catálogo de perdas* (2017), de João Anzanello Carrascoza e Juliana Monteiro Carrascoza. **Travessias**, v. 15, n. 2, p. 285-303.
10. NAVAS, Diana; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Memória e subjetividade em *O olho de vidro de meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social**, v. 22, p. 261-278, 2017.
11. NAVAS, Diana. A expansão dos sentidos a partir da materialidade do livro. **Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social**, v. 27, p. 65-76, 2020.
12. GUIMARÃES, Cristiane. Entre as águas do cotidiano: movimento, espanto e encantamento. Resenha do livro *Aquela água toda*. **Revista Linhas**, v. 22, n. 50, p. 364-370, 2021.
13. DE PAULA, Fernanda Pires; CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. O filho e o pai, o eu e o outro: textos que mutuamente se leem, memórias e identidades que de parilha se traçam. **Caderno Seminal**, v. 23, n. 23, 2015.
14. RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. Narrativas juvenis: o fenómeno “crossover” na literatura portuguesa e brasileira. **Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil**, n. 2, 2015.
15. LEAL, Luciana Ferreira. As práticas de leitura como alternativas para formar leitores em tempos de pandemia. **RECeT: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus de Presidente Epitácio**, v. 2, n. 2, 2021.
16. FARINACCIO, Pascoal. Revendo a cidade pelos olhos das crianças: “O passeio”, de João Carrascoza. **Convergência Lusíada**, v. 30, n. 41, p. 110-120, 2019.
17. MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. Os contos brasileiros do Prêmio Jabuti e seus veios narrativos. **Forma breve**, n. 14, p. 525-538, 2017.

18. SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Para uma crítica do realismo traumático. **Soletras**, n. 23, p. 19-28, 2012.

19. FRANÇA, Thyago Madeira. Reflexões sobre uma escolarização responsiva e responsável da literatura: práticas de letramento literário. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio. **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

20. FRÁGUAS, Márcia Cristina. As Águas Profundas de João Anzanello Carrascoza. **Revista Crioula**, n. 16, 2015.

Em nova busca junto à ferramenta de pesquisa *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, usando agora o termo *Aos 7 e aos 40*, título de um dos *corpus* deste estudo, além da pesquisa de Cintia Roberto Marson (2020), de Edneia Minante Vieira (2018) e de Gisela Johann (2017), já identificadas na consulta anterior, verificamos a dissertação:

1. SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de. **Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

Por fim, em consulta no *Google Acadêmico*, empregando o mesmo termo para busca, localizamos os seguintes trabalhos:

1. TAVARES, Elaine Lopes de Oliveira. **Leitura literária na escola: o conto como provocação**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

2. WANDERLEY, Milena Karine de Souza; GRÁCIA-RODRIGUES, Kelcilene. Polifonia e dialogismo em *Caderno de um ausente: as fronteiras do eu e do outro*. **Itinerários: Revista de Literatura**, n. 42, p. 145-163, 2016.

3. IGNÁCIO, Valéria Gomes; DE OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. Romance *Aos 7 e aos 40* reivindica o cotidiano e o privado na captura do real. **Revista Língua&Literatura**, v. 16, n. 26, p. 27-37, 2014.

4. CASAGRANDE JÚNIOR, Osmar. O narrador no romance *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS**, v. 1, n. 15, p. 205-224, 2017.

5. MARSON, Cintia Roberto. Entre vozes e visões: a emancipação do leitor em *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **Revista Crioula**, n. 25, pág. 132-149, 2020b.

Entre os trinta e nove trabalhos localizados, onze abordam o romance juvenil *Aos 7 e aos 40*: Marson (2020a);⁶⁵ Vieira (2018); Johann (2017); Stafuzza (2021); Navas e Ferreira (2017); Navas (2020); Ramos e Navas (2015); Danilo Souza (2019); Ignácio e De Oliveira (2017); Casagrande Júnior (2017) e Marson (2020b), assim, passamos a elencar sumariamente o tratamento dado por algumas das tais pesquisas ao mencionado texto literário, no intuito de apresentarmos o seu estado do conhecimento.

Aos 7 e aos 40 é tratado, na pesquisa de Mestrado de Vieira (2018), sob uma abordagem imanentista a qual busca analisar o espaço narrativo e o modo como as referências espaciais contribuem para a inserção da subjetividade na narrativa. Para a estudiosa, os textos literários do autor dão atenção a aspectos subjetivos da espacialidade, contudo, o interesse de seu estudo sobre essa subjetividade está vinculado aos personagens, como percebemos a partir de passagens como as seguintes: “[...], mesmo que o mundo externo seja referenciado, o intuito é fazer uma aproximação desse espaço com o mundo interior das personagens, subjetivando-o.” (VIEIRA, 2018, p. 38); “[...], ao longo da narrativa [*Aos 7 e aos 40*], as referências espaciais não se pautam pela objetividade concreta dos espaços, mas carregam consigo a subjetividade com a qual o protagonista os sentiu.” (VIEIRA, 2018, p.122). Dessa maneira, o espaço ficcional, no romance juvenil carrascoziano, assume um papel preponderante para a própria construção do personagem protagonista: “Pensar o protagonista sem pensar seus espaços é não compreender a dimensão que tais espacialidades assumiram no interior dele.” (VIEIRA, 2018, p.122).

⁶⁵ O trabalho não foi consultado por motivo de indisponibilidade, no sistema, durante a construção desta pesquisa de doutoramento.

Apreciando dez títulos juvenis premiados com o selo *Altamente Recomendável* pela FNLIJ, no íterim de 2010 a 2014, entre eles o romance *Aos 7 e aos 40*, Johann (2017), em sua Dissertação, busca identificar aspectos que possam dialogar com seu público destinatário, compreender porque a crítica laureia determinados livros e se essa leva em consideração a perspectiva do leitor juvenil, investigando os espaços em que personagem transitam e como se organizam suas relações sociais. Para tanto, a investigadora fundamenta teoricamente seu estudo, entre outros nomes de destaque na área, em Colomer (2003), apontando a identificação e, conseqüentemente, o interesse, como uma das implicações do que denomina *adequação do texto literário ao leitor juvenil*:

Se um texto lido pode ser analisado e interiorizado, o que há no texto destinado ao adolescente que pode construir pontes de identificação? Para compreender essa construção da identificação é preciso analisar os aspectos de interesse do leitor adolescente, e, além disso, debruçar-se no processo do diálogo que se busca estabelecer entre leitor e obra. (JOHANN, 2017, p. 11-12).

Nesse percurso, Johann (2017), mencionando Jauss, reconhece a “bagagem cultural” do leitor jovem como fator importante para a recepção dos textos literários. Assim, diversamente do enfoque ao qual nos filiamos nesta pesquisa, ao considerarmos o leitor real (adulto) na perspectiva de Carmen Santos (2009), a autora adota, para efeito de investigação, o leitor modelo de Umberto Eco (1994), perfilhando, portanto, também um posicionamento imanentista.

Aos 7 e aos 40, nesse diapasão, na análise de Johann (2017, p. 65), é classificado como uma narrativa de memória, a qual “[...] apresenta uma nova forma da arte de contar história, isso porque, a maneira como foi escrita pode apontar para uma interação com o leitor, exatamente naquilo que o torna plateia participativa.”. Para a autora, o leitor modelo do romance é o “[...] acostumado a interagir com aquilo que vê e lê, é o leitor da era das mídias, das redes virtuais de interação social.” (2017, p. 67-68), em razão das possibilidades de leitura que o livro apresenta: uma seguindo a sequência em que os capítulos estão dispostos; outra realizada concentrando todos os ímpares (os que narram a infância do protagonista), ou todos os pares (os que narram episódios da idade adulta do protagonista), sem qualquer prejuízo de compreensão.

Apesar da mencionada característica do leitor modelo do romance, a autora considera que esse ainda necessita de uma mediação para entendimento da sequência narrativa: “[n]ão obstante, compreende que este leitor é capaz de decidir qual caminho seguir e que, apenas, precisa ter possibilidades. Construiu-se, desta maneira, um autor-modelo que espera um leitor

curioso, mas, que precisa ainda de uma mediação para entender o fluxo da narrativa.” (2017, p. 68).

Além do projeto gráfico, outros elementos imanentes ao texto são considerados pela autora como capazes de dialogar com o público destinatário juvenil, como a presença de um narrador-personagem (nos capítulos que retratam a infância); a proximidade da narrativa autobiográfica com os *vlogs*; a existência de fatos do cotidiano comuns entre os adolescentes.

Outra perspectiva abraçada pela autora para analisar o diálogo do texto literário com o leitor jovem são as justificativas utilizadas pela crítica avaliadora dos textos apreciados pela FNLIJ. Nesse sentido, segundo indica, o projeto gráfico de *Aos 7 e aos 40* é ousado, sendo dotado de uma singularidade que constitui um atrativo para esse público.

No artigo “A constituição do sujeito no espaço-tempo em *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza”, Stafuzza e Oliveira (2021) analisam, como o próprio título do trabalho antecipa, a constituição do sujeito no espaço-tempo no texto carrascoziano, a partir da perspectiva filosófica da linguagem de Bakhtin e do Círculo russo. Segundo os autores, tais categorias analíticas são marcantes no romance de Carrascoza no tocante à produção de sentido na construção do personagem protagonista. Para eles,

[...] o sujeito se constitui na fase adulta a partir dos diálogos que estabelece com sua infância, e, isso acontece [...] por meio das memórias impressas no capítulo da vida adulta por episódios anteriores, narrados no capítulo da infância. Porém isso acontece em um sentido mais amplo, pois compreende-se, neste estudo, que a memória participa ativamente do acabamento estético e axiológico (BAKHTIN, 2017) do sujeito personagem sobre si mesmo e sobre outro, sendo seu posicionamento especialmente valorativo. (STAFUZZA; OLIVEIRA, 2021, p. 17).

A contar da abordagem eleita por Stafuzza e Oliveira para investigação do romance carrascoziano, em que pese a relevância acadêmica do estudo, notamos seu caráter imanentista, por ser centrado nas categorias: personagem, espaço e tempo ficcionais.

Navas e Ferreira (2017) propõem, em seu artigo “Memória e subjetividade em *O olho de vidro de meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza”, a análise da construção identitária dos protagonistas desse *corpus* da pesquisa e a reflexão acerca de como ambos os textos projetam seu leitor implícito à luz de contribuições da Estética da Recepção. Consoante as autoras,

Na análise dessas obras, pretende-se considerar a relação dialógica que ambas estabelecem com o leitor implícito, no qual se projeta o leitor em formação. Essa relação comunicativa decorre, conforme pressupostos da *Estética da*

Recepção (ISER 1999, 1996 e 1979), da presença de vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da narrativa. Assim, o texto, por supor um recebedor, possui uma estrutura de apelo que invoca sua participação na feitura e acabamento: é seu leitor implícito (ISER, 1999). O processo comunicativo ocorre quando esse leitor, na busca do sentido, procura resgatar a coerência do texto interrompida pelos vazios. Esse resgate permite-lhe interagir com o texto, pois solicita sua produtividade advinda da utilização de sua capacidade imaginativa. Para Iser (1999), só por meio dele, a leitura torna-se prazerosa. (NAVAS; FERREIRA, 2017, p. 262).

De acordo com o que percebemos, à primeira vista, a pesquisa de Navas e Ferreira aproxima-se desta investigação na medida em que traz para a discussão o leitor em formação, no entanto, recorrendo teoricamente a Iser, equivocadamente, remetem-no à teoria da estética da recepção,⁶⁶ e apresentam falhas conceituais, quando atribuem ao leitor implícito o papel que é intrínseco ao leitor real, o da interação com texto literário. Ademais, embora reconheçam a importância do leitor no preenchimento dos vazios textuais para o “resgate”⁶⁷ da *good continuation*, configurando, assim, uma comunicabilidade entre texto e leitor, constroem sua tese, predominantemente, com arrimo na estrutura do texto literário:

Para o leitor, a alternância da voz narrativa instaura vazios que suscitam sua produtividade no reconhecimento de quem enuncia a cada momento do relato. Desse modo, pode-se deduzir que o autor projeta em seu relato um leitor implícito inteligente, capaz de interagir durante a leitura e resgatar a *good continuation* (ISER, 1999). (NAVAS; FERREIRA, 2017, p. 274).

Na primeira parte do trecho transcrito, notamos certa atenção que o leitor recebe no estudo das autoras, porém a abordagem é feita a partir de um leitor hipotético. Já no final, elas se remetem ao leitor implícito, porém, sob nossa perspectiva, parecem operar um desvio conceitual, ao conferir a esse leitor (estrutura textual) “capacidade” para interação. Ora, se, conforme a teoria iseriana, aquela se dá entre texto (leitor implícito) e leitor empírico, este que estará apto (ou não) para o “resgate” da *good continuation*, e não o próprio “leitor implícito inteligente”, segundo afirmam.

⁶⁶ A teoria da estética da recepção é pensada por Jauss, enquanto Iser desenvolve a do efeito estético. À luz de Carmen Santos (2009, p. 36), “a recepção de uma obra é regulada (mais e não somente) pelo destinatário, ao passo que o efeito desta obra estaria mais regulado pela relação texto-leitor e não ostensivamente por um dos polos da díade.”

⁶⁷ A expressão “resgate da *good continuation*” não nos parece a mais satisfatória. Quando em ato de leitura, o leitor real, ao experimentar uma quebra da boa continuação, em razão da não confirmação do que cognitivamente esperava, depara-se com uma indeterminação textual. Esse vazio convoca-o a uma reformulação, a fim de que se restabeleça sua comunicabilidade com o texto, a *negatividade*. Assim, o emprego desse termo teria mais sentido para o contexto abordado pelas autoras.

Aos 7 e aos 40, asseveram as autoras, em sede de considerações finais, é capaz, assim como o texto de Bartolomeu de Queiroz analisado, de desautomatizar as percepções do leitor, bem como permite a comunicabilidade, proporcionando, desse modo, o prazer na leitura, em razão de uma série de elementos imanentes ao texto que elencam:

[...] desafios propostos pelas indicações de leitura, jogos literários e semânticos pautados em negações; relativização do papel do narrador e diminuição de seu controle sobre a narrativa; opacidade intencional e provisória de certas situações e/ou personagens; estabelecimento de perspectivas distanciadas pela própria opacidade da memória; lacunas que instigam no leitor o desejo de prosseguir na busca de respostas para as questões enigmáticas e para os interditos; mistérios provenientes de silenciamentos que trabalham com o desejo de saber e a esperança de um final que traga prazer; referentes literários provenientes do aproveitamento da tradição e da fusão de elementos originários de inúmeras fontes literárias, indo ao encontro de um imaginário que explica a universalidade de seu sucesso. (NAVAS; FERREIRA, 2017, p. 277).

Em “A expansão dos sentidos a partir da materialidade do livro”, Navas (2020) apresenta uma análise do projeto gráfico de duas edições de *Aos 7 e aos 40*, uma da editora Cosac Naify e outra da Alfabeta, a fim de verificar os efeitos de sentido que ambas suscitam no ato de leitura, segundo um tratamento imanentista. Em seu percurso, a autora aprecia elementos paratextuais de ambas as edições: capa, quarta capa, sumário, distribuição gráfica das frases nas páginas, cores das páginas, entre outros elementos que corroboram seu ponto de vista na aceção de que os recursos gráficos empregados pela primeira editora dialogam com o texto literário, proporcionando amplos efeitos de sentidos em detrimento dos produzidos pelos utilizados pela segunda, por ser o projeto gráfico desta mais simplificado.

Não obstante a abordagem intrínseca ao texto, notamos a voz do leitor empírico, no caso, a da autora que, ainda como testemunha de sua experiência estética, nos revela:

Um trabalho menos apurado em relação ao projeto gráfico é o que pode ser notado na edição da Alfabeta, a qual não revela a mesma potência de desautomatização do olhar quanto aquela suscitada pela edição da Cosac Naify. Diante do exemplar da editora Alfabeta, sentimos-nos diante de um livro em que o formato e uso de recursos gráficos de modo tradicional não nos surpreendem e não incitam o (des)endar de novos e múltiplos sentidos em diálogo com o literário. (NAVAS, 2020, p. 75).

Aos 7 e aos 40, no artigo “Narrativas juvenis: o fenômeno *crossover* na literatura portuguesa e brasileira”, de Ramos e Navas (2015), é tratado como um exemplo de texto de múltiplos destinatários, em conjunto com *Irmão Lobo*, de Carla Maia de Almeida. Em sua

abordagem os textos literários juvenis são analisados a partir de sua estrutura textual, no intuito de delinear características capazes de ensejar interesse do público adulto, provocando, assim, o fenômeno *crossover*. Nesse sentido, as autoras entendem o romance carrascoziano como um texto complexo, de múltiplas possibilidades de leitura, não maniqueísta, dotado de uma escrita sofisticada e com temas que têm potencial de também atrair leitores mais maduros, visto que “[a] o leitor de *Aos 7 e aos 40* não cabe um papel de passividade, uma vez que lhe são feitas exigências a diferentes níveis, solicitando uma leitura atenta e profunda.” (RAMOS; NAVAS, 2015, p. 252).

Em sua pesquisa de Mestrado, Danilo Souza (2019) visa a estudar o que denomina de diálogos estabelecidos entre um público predeterminado (alunos do 9º do ensino fundamental de uma escola pública estadual) e livros juvenis laureados pelo Prêmio Jabuti e pela FNLJ, em contraste com a crítica literária e a opinião formulada pela escola. Nesse contexto, no *corpus* da investigação, insere-se *Aos 7 e aos 40*, que, assim como os outros três livros objetos do estudo, foi escolhido juntamente com os estudantes participantes da pesquisa (sete meninas e dois meninos).

Os dados coletados pelo pesquisador apontam, em relação ao gosto de leitura dos alunos, uma preferência por textos considerados cultura de massa, de maneira que os livros que compõem o *corpus* de sua análise “sequer aparecem nas listas dos livros lidos e dos autores preferidos dos adolescentes.” (SOUZA, D., 2019, p. 150). Uma das causas dessa carência, em sua concepção, é “[...] uma ausência de temas voltados a questões sociais e mais presentes no cotidiano de adolescentes oriundos de escolas públicas. O perfil de leitor idealizado nas obras premiadas é o leitor burguês.” (SOUZA, D., 2019, p. 151).

Confrontando as vozes da instância premiadora e dos jovens, Danilo Souza (2019) constata uma dissonância: se por um lado aquelas, com fulcro em seus critérios, julgam os textos como os melhores para estes; por outro, estes nem sempre identificam-se com elas. Assim, dois dos textos (*Fragosas Brenhas do Mataréu* e *A linha negra*) foram considerados mais adequados para leitores experimentados, enquanto *Aos 7 e aos 40* e *Um lugar chamado aqui*,

[...] por serem menos extensas e possuírem uma forma de narrar aparentemente mais simples, foram mais acessíveis pela maioria dos adolescentes entrevistados. Os dois títulos obtiveram por parte dos estudantes múltiplas interpretações e foram tecidos bons diálogos, deixando ressaltar o caráter polissêmico do texto literário e conduzindo o leitor jovem a uma reflexão para a vida. (SOUZA, D., 2015, p. 152).

No ensaio “Romance *Aos 7 e aos 40* reivindica o cotidiano e o privado na captura do real”, de Ignácio e De Oliveira (2014, p. 27), o texto carrascoziano é interpretado como um modo contemporâneo de representação do realismo, um que “[...] privilegia o íntimo e o comum, em nova forma de configurar a ‘escrita do eu’.” Em sua análise imanentista, as autoras entendem que fatos triviais do cotidiano, sejam passados (infância), sejam presentes (fase adulta), colaboram na construção de uma compreensão de si e do mundo, mediante uma composição singular delineada por Carrascoza em uma articulação entre memória e trajetória, via cruzamentos de pequenas narrativas que não seguem uma ordem de causalidade entre si:

No exercício poético de rememoração, por meio de relatos breves, dá-se a gênese de um menino e de um homem. Em passos suspensos, silêncios e afirmações trôpegas, o que se pretende é negar a indiferença, desvendar ocultamentos e materializar, na escritura, um horizonte de busca de sentido. A fabulação revela-se, assim, tentativa de reinventar a linguagem como possibilidade de resposta em uma narrativa que só alcança tornar a experiência acessível em um contínuo deslocamento temporal, ao reunir o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes e o presente das coisas futuras – memória, intenção e espera. (IGNÁCIO; DE OLIVEIRA, 2014, p. 29).

Esse movimento de passado e de futuro, no romance carrascoziano, mediante a reflexão sobre o privado e sobre o cotidiano, mais que um modo de rememoração, de captura da realidade, é, segundo as autoras, uma estratégia de articulação, uma compreensão do “tempo estilhaçado da contemporaneidade”, tendência da narrativa contemporânea, conforme o pensamento de Karl Erik Schøllhammer (IGNÁCIO; DE OLIVEIRA, 2014, p. 32).

As pesquisadoras também abordam, em seu trabalho, as escolhas linguísticas de Carrascoza, as quais conferem à narrativa um estatuto poético, por meio da alternância de uma linguagem direta e de construções cifradas, o que, segundo sua acepção, abre-se como um convite à participação do leitor: “[a]o estabelecer essa tensão na escritura, o autor materializa oportunidades para que o leitor se coloque no jogo da trama.” (IGNÁCIO; DE OLIVEIRA, 2014, p. 32). Bem como apreciam o projeto gráfico, considerando as disposições paratextuais congruentes com a passagem que o título anuncia – uma fase e outra da vida – e “uma original perspectiva de significação para o leitor.” (IGNÁCIO; DE OLIVEIRA, 2014, p. 34).

Casagrande Júnior (2017), em seu trabalho “O narrador no romance *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza”, perquire aspectos formais do texto carrascoziano no intuito de verificar se a inovação estrutural a que se propõe contribui qualitativamente para a consecução do romance, não se constituindo apenas como um exercício gratuito. Para tanto, elege a

categoria analítica narrador, mais precisamente a alternância que se dá entre os trabalhados na narrativa:

Em *Aos 7 e aos 40*, o adulto tem o olhar voltado ao passado, apresentando a vida como uma narrativa que lhe fora imposta. A criança, por sua vez, vive o presente e olha para o futuro, como uma história por se escrever, frente a um mundo que a convida à sua descoberta. Na construção desses efeitos de sentido, a experimentação formal com o papel do narrador é determinante. (CASAGRANDE JÚNIOR, 2017, p. 208-209).

Segundo o autor, o narrador, em *Aos 7 e aos 40*, assume uma posição decisiva: os capítulos ligados à infância são narrados em 1ª pessoa pelo protagonista (narrador autodiegético), apropriando-se do que narra; já os relativos à fase adulta apresentam um narrador heterodiegético, dedicado a relatar os acontecimentos do homem protagonista da história. O efeito gerado, a partir dessa escolha estilística de Carrascoza, para Casagrande Júnior (2017), é de aproximação e de afastamento, marcado não só pela dualidade narrativa, mas pelas escolhas lexicais:

O efeito seria outro se todos os capítulos da infância estivessem justapostos, seguidos dos capítulos do adulto. Consideramos, portanto, o movimento de aproximação e afastamento da personagem, o narrar-se como um terceiro, “o homem”, como um estranhamento deliberado. Agrega-se a isso o fato desse “terceiro” ser “homem”, substantivo comum. O menino, todavia, é identificado pelo pronome “eu”. Assim, o narrador-personagem reconhece sua subjetividade pelo uso do “eu”, e estranha a si mesmo com “o homem”. (CASAGRANDE JÚNIOR, 2017, p. 215).

Ademais, considerando os estudos de Silvano Santiago, Casagrande Júnior (2017), entende que o narrador de *Aos 7 e aos 40*, ao contrário do narrador pós-moderno, busca um contar subjetivo de sua infância, o qual se contrasta com o da fase adulta, que mantém uma atitude distanciada, vendo o personagem como um outro.

“Entre vozes e visões: a emancipação do leitor em *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza”, artigo de Marson (2020b), a partir do seu título, sugere aproximação com esta pesquisa, visto que perquirimos o efeito estético vivenciado pelo leitor – embora especificamente delimitado – em interação com o texto literário. Contudo, tal familiaridade é apenas aparente, visto que o trabalho se centra em uma perspectiva intrínseca ao texto literário, interessando-se, mais notadamente, pela complexidade narrativa construída levando em conta o duplo foco narrativo adotado por Carrascoza.

A autora, nesse sentido, analisa os narradores do romance carrascoziano, com fundamento na classificação de Genette (autodiegético e heterodiegético), e atribui sentido ao modo de contar a história realizado pelos respectivos narradores nas passagens que destaca. Segundo sua compreensão, essa escolha empreendida por Carrascoza exige a participação do leitor, no intuito de compreender “[...] os meandros da linguagem, os espaços lacunares, sobretudo em razão de um protagonista que narra a sua história em dois momentos distintos de sua vida, lançando mão de um relato memorialístico, com o recorrente uso de recuos no tempo.” (MARSON, p. 148, 2020b). Não obstante a importância da perspectiva da autora, não há demonstração da forma como a emancipação do leitor jovem se opera, limitando-se a apontar no texto caminhos que abrem à interpretação.

Ante o estado do conhecimento apresentado, verificamos a importância que a crítica confere ao romance inaugural de Carrascoza, a qual unanimemente indica uma escrita sensível sobre o corriqueiro, indo na contramão do pragmatismo e da instantaneidade da sociedade contemporânea, na medida em que aguça o olhar para o eu mediante uma leitura do outro. Observamos também que os estudos se restringem à abordagem imanentista, restando em aberto a análise da interação do leitor com o texto literário conforme nos propomos a fazer neste trabalho doutoral, a fim de comprovarmos o caráter *crossover* da referida narrativa. Desse modo, na próxima seção, entabulamos uma abordagem que busca se distanciar desse viés, na medida em que segue a heurística do efeito estético.

3.2 O OLHAR CAMBIANTE DO LEITOR: PERSPECTIVAS TEXTUAIS EM AOS 7 E AOS 40

Conforme apresentado na subseção 2.1.2, as perspectivas textuais, um dos tipos de estratégias do texto, contribuem na orientação dos movimentos de focalização do leitor, ora sobre o que está lendo (tema), ora sobre o que já foi lido (horizonte), a fim de sejam operadas combinações de elementos selecionados, no caminho de atribuição de sentido, visto não ser possível compreender completamente o texto de uma só vez. Nesse contexto, esta seção aborda, segundo a teoria do efeito estético, a perspectiva da ação ou do enredo, para melhor compreensão do mapeamento de leitura realizado adiante; a perspectiva do narrador – envolvendo os dois narradores presentes no texto carrascoziano, o em 1ª pessoa e o em 3ª pessoa; e a perspectiva da ficção do leitor com foco em paratextos. A eleição das duas últimas perspectivas (a do narrador e a da ficção do leitor) se deu em razão de sua relevância na

experiência vivenciada por esta pesquisadora durante a interação com o texto literário em tela e mapeada na seção 3.3.

Entendemos importante reiterar que a seleção do livro *Aos 7 e aos 40* (2013), na qualidade de *corpus* investigativo, em razão de sua classificação como literatura juvenil, segundo instâncias legitimadoras – mercado editorial, FNJIJ/2014, PNLD Literário/2020 –, e de sua caracterização como *crossover fiction*, pela crítica literária (RAMOS; NAVAS, 2015; HANKE, 2018), concorrendo, dessa forma, para os objetivos compreendidos nesta pesquisa. Nas subseções a seguir, partimos para o exame das perspectivas textuais destacadas nesta pesquisa.

3.2.1 Perspectiva da ação ou do enredo em *Aos 7 e aos 40*

Aos 7 e aos 40 conta a história de um personagem inominado e destina 6 (seis) capítulos a um período de sua infância e 6 (seis) a um de sua fase adulta, distribuídos alternadamente. Para tonar mais didática a apresentação do enredo, uma vez que as narrativas das duas etapas da vida do personagem são, de certa forma, independentes – a leitura apartada dos capítulos em dois blocos não prejudica a compreensão –⁶⁸, narraremos o primeiro ciclo do personagem e em seguida o segundo.

Os capítulos destinados ao menino são memórias, não necessariamente cronológicas, que, de algum modo, marcaram sua vida. A narrativa, assim, é iniciada com “Depressa”. Aqui, as recordações de infância referem-se à época em que o personagem protagonista tinha sete anos e estão relacionadas ao sentimento de inquietação que nele habitava, algo bem típico na maioria das crianças dessa faixa etária:

Assim era um dia, o outro também: eu despertava, me enfiava no uniforme e no menino que me cabia, o café da manhã vinha a mim, eu e meu irmão indo pra escola, o caminho um sobe e desce que andava em nós; na rua pensávamos no encontro com os amigos no portão; no portão já íamos rascunhando o que aprenderíamos na sala de aula; na sala de aula já recolhendo o tempo, como uma corda, pra trazer mais rápido o recreio – e nele viver pequenas alegrias. Eu queria crescer logo, trocar a minha pele de criança por uma de homem... (CARRASCOZA, 2013, p. 8-9).

⁶⁸ Ressaltamos que essa metodologia de leitura não foi a empregada para o desenvolvimento do MAPEE (seção 3.3). Quando a realizamos, obedecemos a sequência apresentada no livro, ou seja, capítulo após capítulo, e não em dois blocos como implementado nesta seção.

A pressa, assim, era uma constante presente no menino, até que uma visita inesperada chega do Rio de Janeiro à sua casa, a prima Teresa acompanhada da mãe, tia Imaculada. A partir de então, tudo nele “se demorou”: “[...] Olhei bem pra ela. Pra ver tudo, nos detalhes. A cor dos olhos, o nariz arrebitado, a boca bonita, os dentes brancos clarinhos, tudo o que, pra mim, era o jeito dela. E, foi aí, de repente, que eu perdi toda a pressa do mundo.” (CARRASCOZA, 2013, p. 11).

Em “Leitura”, as reminiscências são relacionadas: às partidas de futebol, no quintal de casa, com seu irmão, e, durante as férias, também com amigos da vizinhança, Paulinho e Lucas, quando inúmeras vezes a bola caía do outro lado do muro que divisava com a casa de Seu Hermes – o vizinho simpático, ex-soldado na Segunda Guerra e criador de passarinhos – o qual sempre a devolvia prazerosamente; ao seu processo de alfabetização; à sua descoberta sobre o fato de que um dia também aprenderia a ler as pessoas:

Pra mim, as letras nasciam encaracoladas como gavinhas e, na hora de abrir a cartilha e juntá-las, eu sempre gaguejava, rasurando o silêncio. Meu irmão, mais avançado no mundo da leitura, ria às soltas, zombando dos meus erros. Uma tarde, ao ouvi-lo caçoar de mim, minha mãe o lembrou das dificuldades que ele tivera e disse, *Você também errava muito!* E afirmou que aquele bê-a-bá era apenas o começo, um dia eu e ele iríamos ler não só as palavras, mas tudo ao nosso redor, inclusive as pessoas. Achei engraçado aquilo que ela disse, como é que seria ler as pessoas? [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 23).

A leitura para além do caderno e do livro da escola chegara para o menino, quando, depois de um dia chuvoso, durante a partida solitária com seu irmão, a bola ultrapassou o muro do vizinho, que, mesmo há dias doente, sempre providenciava seu retorno para o jogo, porém naquele dia o brinquedo não voltou:

Nós ficamos ali, de olho num extremo e noutro do muro, à espera da bola, imaginando em que ponto ela cairia. Mas o tempo foi passando, a sombra da jabuticabeira crescendo do outro lado, e eu e meu irmão nos olhamos fundo, fundo, em silêncio. Como no *replay* de um lance, lembrei daquelas palavras da minha mãe, que um dia ainda iríamos ler as pessoas. Apesar de imóveis ali, havia poucos minutos, eu sabia, e ele também, que Seu Hermes nunca mais poderia nos devolver a bola. (CARRASCOZA, 2013, p. 29).

“Nunca mais” rememora um episódio ocorrido com o protagonista e seu pai. Este trabalhava fazendo descarga de mercadoria pesada, passava muitos dias longe de casa, mas sempre chegava com um sorriso no rosto. Porém, essa alegria fora quebrada: “Numa manhã de

sol aconteceu comigo e com ele uma coisa, dessas que a gente não fala nunca mais, mesmo depois de muitos anos aquilo fica em segredo.” (CARRASCOZA, 2013, p. 47).

Naquela manhã, eles foram de Kombi a um armazém. O pai, aproveitando que estavam somente os dois, procurou saber porque ele se isolara dos amigos. O menino não gostava daquele tipo de conversa, preferia falar sobre amenidades, e explicou que estava tudo bem, gostava de sair sozinho, mas, ainda assim, de vez em quando, saía com Lucas e Paulinho.

Chegando a um comércio varejista, o pai cumprimentou os homens presentes e pediu um guaraná para o menino e uma cerveja preta para tomar. Aquele pegou seu refrigerante e foi andar pelo armazém, pois não queria atrapalhar os homens, que estavam negociando. Fez várias traquinagens, mas a conversa não terminava. Então, aproximando-se, notou algo errado:

[...] Percebi que as vozes se alteravam e escutei a do meu pai apertada, mais baixa que as outras. Não sei por que, em vez de ver o que estava acontecendo, me escondi atrás das prateleiras e tentei ouvir o que eles diziam. Não entendi nada, mas pelo tom da conversa, percebi que meu pai estava triste. Os homens gargalharam, assobiaram e não ouvi ele dizer mais nada. Andei devagar, espreitando, ao redor dos sacos de açúcar e vassouras de piaçava, e vi meu pai encolhido, o sorriso longe de seus lábios, então senti que os homens estavam zombando dele. [...]

Sáímos. Antes de chegar na Kombi, olhei de rabo de olho e vi, surpreso, que meu pai estava chorando. [...] Como quem não quer nada, fiz que estava atento ao movimento das ruas, mas vi a dor cobrindo o rosto dele quando o sol cintilou em seus olhos. (CARRASCOZA, 2013, p. 50-51).

Em “Dia”, o narrador se recorda da descoberta de um novo esporte em sua vida, o salto em altura: “Foi o Urso, professor de educação física, quem me levou a gostar de salto em altura – ninguém acreditava que eu, pequeno, conseguiria saltar mais que os meninos maiores, mas era verdade: eu despegava fácil do chão [...]” (CARRASCOZA, 2013, p. 67).

O menino avançou rapidamente na modalidade, e seu professor prometeu inscrevê-lo no campeonato infantil se melhorasse sua marca em mais cinco centímetros. Dito e feito. Atendeu às expectativas do professor e foi inscrito, passando a treinar, quatro vezes por semana, para a competição. A mãe não gostava muito, preferia, como fazia o irmão, um esporte coletivo para fazer amizades. O pai, por sua vez, apoiava tendo como condição não negligenciar os deveres da escola, e em razão de uma maneira peculiar de interpretar a natureza humana: quando mais precisamos, estamos sempre sozinhos. Além disso, compreendera o insulamento do menino após o retorno da prima Teresa para o Rio.

De fato, ele ficara muito triste com sua partida, mas, uma noite, concluiu que, embora não fosse fácil, teria de esquecê-la se quisesse seguir adiante: “Mas todo começo é grande, está

numa altura acima de nós, e só se a gente continuar, se persistirmos no caminho, é que o superamos – e aí subir mais o sarrafo.” (CARRASCOZA, 2013, p. 72).

Finalmente, o dia da competição chegou. Ele e os demais alunos foram, com o professor Urso, para Ribeirão Preto. Quando chegaram, dezenas de ônibus estavam lá. Como as provas aconteciam simultaneamente, Urso não pudera permanecer ao lado do menino, mas ele tinha aprendido a se concentrar com as palavras usadas pelo professor: “[...] *Fique olhando o sarrafo sem pressa*, não estavam só na minha memória, elas [as palavras] comandavam todo o meu corpo, *você vai ver que, de repente, ele desce, aí é a hora de saltar* [...].” (CARRASCOZA, 2013, p. 76). O menino, então, conseguiu saltar com perfeição, restando apenas ele e outro garoto na competição, quando chegou a derradeira etapa:

Tínhamos queimado em duas tentativas, faltava a última. Era a minha vez de saltar e, de novo, seguindo a dica do Urso, observei o sarrafo um tempão, mas, estranhamente, ele não baixava; aí eu me lembrei das palavras do pai, *Na hora do vamos ver, a gente tá sempre sozinho*. O juiz da prova fez um gesto de ultimato e, então, eu corri, corri, corri e saltei o mais alto que podia, e, antes de mergulhar o rosto na caixa de areia, senti o sarrafo desabando sobre minha cabeça. A justiça estava lá, e o meu máximo não fora o suficiente. (CARRASCOZA, 2013, p. 78).

O personagem protagonista, em *Silêncio*, conta memórias de momentos vividos em companhia de Bolão, seu novo amigo, que, como um bom de repente (CARRASCOZA, 2013), chegou em sua existência:

[...] O bolão, eu descobri, era pelos outros. Nem ligava pra ter coisas. Apontou a quadra, onde uns meninos corriam, falou, *Vamos brincar de pique*, e foi me puxando pelo braço. *Ainda dá tempo*, o sino demoraria pra tocar, ele me liderando, e eu admirado que existisse menino assim, de intimidade imediata. (CARRASCOZA, 2013, p. 95).

Bolão trouxe muitos de repente (CARRASCOZA, 2013) para o menino. Um inesquecível, inclusive para a família deste, ocorreu quando aquele soube de uma preferência do protagonista por pássaros-pretos com cujo canto forte “não bicavam o silêncio como os canários”. (CARRASCOZA, 2013, p. 96).

[...] *Vou pegar um pra você*, ele disse, e eu, *Quero ver como!*, e ele, *A gente faz uma arapuca*, e eu, *Não sei fazer arapuca*, e ele, *Nem eu, mas a gente arranja uma*.
E arranjou. (CARRASCOZA, 2013, p. 96-97).

Naquela tarde, foram para o roçado de cana do Santa Cruz, um sítio localizado na zona rural da cidade, armaram a armadilha e esperaram o sol se pôr, enquanto isso o menino, em companhia de seu amigo, via o mundo acontecendo de outro modo à sua frente:

Tudo se movia, bem lento. Era preciso paciência pra notar a vida que ali se manifestava, no rastilho das formigas (dava para ouvir as patinhas delas estalando o silêncio), no vento que fervia a cabeleira do capim-gordura, no céu a tremular de azul, no cheiro flutuante do mato, e o dedo do Bolão se erguia até os lábios, *Psiiu*, em alerta, pra gente ser só o que éramos, também paisagem [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 96-97).

Tendo capturado o pássaro, foram a caminho da casa do menino, transferi-lo para a gaiola, porém a expectativa vestiu-se de decepção:

[...] Aí eu descobri o avesso: o pássaro, avoadado, numa tristeza, fora do seu galho. Na certa, no dia seguinte iria cantar, no negro da noite ele era silêncio, o canto só viria com o sol, seu abridor.
Acordei na manhã seguinte com a cantoria dos passarinhos do Seu Hermes, nem me lavei direito, saltei da minha vida pra perto do meu pássaro-preto, e ele calado na gaiola, com preguiça ou em greve. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 99).

O pássaro não cantava de jeito nenhum. Então Bolão teve uma ideia: pulou o muro do vizinho com a gaiola nas mãos e voltou com o pássaro-preto de Seu Hermes no lugar do que levava. Ninguém da casa do menino, ao ouvir o pássaro cantar, percebera a arte que a dupla havia feito. Porém, logo foram descobertos: “[...] Bolão via em mim a felicidade e a pegava igualmente pra ele, sorrindo, sentado no chão do quintal. Ficamos um tempo nessa perfeição. Até que Seu Hermes surgiu, de repente, junto com meu pai, carregando na gaiola o nosso pássaro-preto. Aí, aí, foi aquele silêncio...” (CARRASCOZA, 2013, p. 101).

“Fim”, o último capítulo de memórias da infância, fala da experiência do menino em relação ao entendimento do que seria ter um ente gravemente doente e à iminência da morte, pois, na sua pouca vivência, não havia se dado conta da existência do passamento:

Eu vivia entre as pessoas, as árvores, as casas. Não tinha apreendido ainda a viver na sua raiz, só saltava sobre seus galhos, no espaço entre uma e outra. Ignorava o que era voltar, eu só ia às coisas – era o meu tempo de começos. Pra mim, havia o dia (a escola, os amigos, as brincadeiras) e a noite (o medo, o cansaço, o sono) era apenas uma longa e escura hora antes de um novo dia. (CARRASCOZA, 2013, p. 117).

O irmão de seu pai, o tio Zezo, estava, há um tempo, doente, e, após uma ligação, que, certa noite, durante o jantar, sua família recebeu, sentiu no ar uma urgência de seu pai ir visitá-lo. Na manhã seguinte, foi acompanhando este, de Kombi, até a cidade onde seu tio morava. A viagem fora longa, porém, quando chegaram, ainda era dia. Ao ver o irmão de seu pai, teve certo conforto:

[...] bastou pôr o pé na sala pra verdade nos receber: uma sombra grande e imóvel repousava na poltrona em frente à tevê. E se me assustei à primeira vista – meus olhos, cheios da claridade lá de fora, mal compreendiam que estavam vendo o tio Zezo –, eu me tranquilizei em seguida, porque imaginava ele na cama, sem se mover, e, ao contrário, embora não sem esforço, o tio se ergueu pra saudar o pai, e o pai, em vez de dizer, *Não precisa se levantar*, não disse nada, apenas o abraçou, e era um abraço sem exageros, o abraço de um homem forte e um homem frágil [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 125).

O desfecho desse capítulo é aberto em relação ao que aconteceu com tio Zezo, restando ao leitor nada além do que o personagem protagonista narra em seu último parágrafo:

E quando parecia que tudo era o que sempre fora, o pai e o tio conversavam distraidamente sobre as coisas da vida sem nenhuma urgência, e a tia andava de lá pra cá, trazendo algo pra que bebessem, quando eu já nem lembrava mais porque tínhamos viajado até ali, nesse instante, de repente – como se esbarrasse no interruptor da realidade e a ligasse –, o tio me olhou, e eu vi tudo aquilo em seu olhar. Então, disfarcei e saí pra varanda. De lá, pude perceber as sombras da noite a cobrir a cidade, e senti subindo, devagar, do fundo de mim, o maior entendimento. (CARRASCOZA, 2013, p. 131).

Seguindo para os capítulos cuja narrativa versa sobre eventos da fase adulta do personagem protagonista (o homem), destacamos o fato de este, em harmonia com os capítulos endereçados ao menino, ser inominado, sendo possível sua identificação e o liame entre eles (menino e homem), graças às articulações dos vazios vivenciados pela leitora, ora pesquisadora, consoante assinalamos na seção 3.3.

“Devagar”, assim, relata um episódio de sua rotina, ao chegar em casa, após um dia de trabalho, sob um aspecto intimista, em que sentimentos e contradições são revelados ao leitor, mediante um narrador em 3ª pessoa, dotado de onisciência neutra.⁶⁹

[...]
Vai tomar o seu banho,
 ele aquiesceu com a cabeça, tirou os sapatos,
Já vou.
 Passou pelo quarto do filho e ficou a observá-lo
 dormindo.

⁶⁹ Abordamos mais detidamente ao tratar da perspectiva do narrador na seção 3.2.2.

Acariciou-o apenas com os olhos, receoso de que o toque de suas mãos, mesmo de leve, pudesse despertá-lo.
 A vida era devagar.
 Poderia ser mais devagar ainda.
 Porque o menino logo atingiria o ponto do caminho onde o homem que ele seria o esperava.
 No banheiro, despiu-se, entrou no box e abriu a torneira.
 A água caía mansa, lavando a cruz que em suas costas se aderira como uma tatuagem. Sentia-se refém daquele corpo, que o diferenciava dos demais,
 o corpo que sua mulher reconhecia como o de seu homem,
 e o menino como o de seu pai.
 E enquanto lavava os cabelos, os pés, os braços, ele pensou na mulher, esquentando o jantar;
 e, quando já se vestia no quarto, de costas para a porta, sentiu a presença dela – aqueles passos, como se tivessem silenciadores, abafavam o alvoroço do seu coração. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 16-17).

Em “Escritura”, é narrado mais um acontecimento trivial, em que o homem sai direto do trabalho, para assistir a uma final de campeonato de seu time de futebol, na casa de um amigo, encorajado por sua mulher, que ficaria, com o menino, com sinais de um adoecimento, em seu apartamento. Não obstante, a banalidade do episódio como um todo, aspectos subjetivos relacionados à metáfora da decisão são levantados, bem como lembranças do menino que fora um dia, permeando uma narrativa em segundo plano (conflito conjugal ainda não revelado na narrativa):

[...]
Quer que eu vá pra casa?, ele perguntou,
 e ela,
Não, já dei o remédio,
Tem certeza?
Tenho, logo ele melhora!
Se precisar de algo, me ligue,
 e porque o trânsito fluía mais lento, como se repressando o mundo para facilitar a imersão dele em si mesmo,
 o homem se lembrou de uma tarde de sua infância, quando vivera uma situação semelhante, ao disputar a prova de salto em altura no campeonato estadual:
 igual àquela vez,
 era óbvia
 a iminência de algo grande,
 já anunciado
 (a vitória ou a derrota),

mas, estranhamente, ele sentia o ar saturado de um
 mistério alheio ao jogo que, em minutos, começaria,
 era uma escrita em progresso, que ele não sabia
 decifrar,
 não porque ignorasse a sua linguagem,
 – ela, ainda, estava indefinida. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 32-33).

O programa, porém, foi interrompido pela decisão de acompanhar a esposa em sua ida ao pronto-socorro, visto que a febre do filho se agravara. Esse momento também constitui-se como propício para reflexões impetradas pelo homem:

[...]
 – e, de súbito, sentiu o quão rápido o tempo se escoara
 para eles, ainda ontem um casal jovem:
 os dois envelheciam velozmente, mesmo se imper-
 ceptível aos olhos diários,
 e o que antes ao homem figurava normal,
 o lento da vida,
 ganhava agora uma estranha urgência,
 ele, inesperadamente, estava impaciente,
 não apenas para que atendessem o menino, mino-
 rando a sua aflição,
 nem para que o jogo se resolvesse logo, mesmo com a
 derrota de seu time,
 ou para que retornassem à casa – e se atirassem à
 inconsciência do sono,
 não,
 era mais que um sentimento de ação imediata,
 o retorno a um estado de suspeição;
 ele captara um alerta,
 no suave mutismo da mulher,
 a consolar o filho,
Calma, querido,
 e, por um instante, sentiu que ele, pai, era apenas um
 apêndice,
 uma sombra naquela cena. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 42-43).

“Para sempre” alude ao que seria uma feliz viagem em família às cataratas do Iguçu. No entanto, havia, entre o homem e a mulher, uma atmosfera estranha antecipando uma decisão infausta há tempo presente no íntimo de ambos, mas ainda não convertida em palavras nem em ações:

[...]
 O dia, casmurro, seguia em seus começos;
 faltava-lhe
 sol
 tanto quanto para o homem e a mulher,
 eles mal se falavam nessa manhã

como de hábito,
 diretamente,
 por meio de frases trocadas com o menino
 é que se comunicavam,
Vai, vai com a sua mãe,
 o homem dissera há pouco,
 a voz sufocada pela virulência das gotas que explo-
 diam no teto da rodoviária,
 e ela,
 prudente com as palavras,
 escolhendo-as igual cartas de baralho,
 na esperança de que lhe mudassem a sorte,
 devolvera,
Vem, filho, não incomode o seu pai,
 e, mesmo sem que desejassem,
 (ao contrário)
 estavam, agora, em mundos distintos,
 a anos luz um do outro
 – eles que um dia os haviam misturado com a fome e a
 voracidade dos amantes –,
 embora ali, lado a lado,
 seus ombros
 por vezes se tocassem. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 54-56).

Antes de embarcarem, o homem desistiu não apenas da viagem, mas também da relação, afirmando: “*É não dá mais*”, ao que ela aquiesceu: “*Essa viagem foi um erro*” (CARRASCOZA, 2013, p. 56-57). Embora tomada em um instante nada propício, as vésperas de uma viagem, não se tratava de uma resolução imprevisível para ambos:

[...]

 a certeza há tempos os habitava,
 e não havia o que fazer contra a brutalidade do real,
 o que acontece
 (ele acreditava)
 é só o que de fato tem de acontecer,
 no emaranhado das possibilidades
 apenas uma é inevitável. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 58-59).

Apesar de resolutos acerca do rumo que tomariam, preferiram adiar o futuro e seguir viagem. Cada um tomou seu assento, a mulher e o filho lado a lado, o homem na mesma fileira, porém, sozinho. “Um corredor os separava. Ia ser assim, dali para sempre.” (CARRASCOZA, 2013, p. 58-59).

“Noite” conta sobre a vida do homem após a separação, abordando os sentimentos envolvidos nesse processo, como os originados da falta do filho, especialmente, no fim do dia, momento em que deixava a rotina de trabalho e o vazio tomava conta de seu íntimo:

Era como uma sagração: ao final do expediente,
quando as tarefas do dia começavam a sair de seus
olhos, o rosto do menino, que tanto se assemelhava
ao seu próprio
(a cor dos cabelos, o contorno do queixo)
entreva, incisivo, em sua memória,
e não havia imagem que mais desejasse, senão essa
mesma, viva, saltando da zona escura das lem-
branças para a realidade, quando os dois se encon-
travam nos fins de semana,
(era esse o tempo que tinham um para o outro)
e, então, o mundo alternava a sua chave e aí, num
gesto simples – mas que movia seus sentimentos
de lugar – ele ligava para o filho. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 81).

O homem, em seu novo cotidiano, via o filho apenas nos fins de semana, contudo naquele dia decidiu não telefonar, mas ir vê-lo pessoalmente. Sua chegada repentina causou na mulher surpresa. Ambos tentavam disfarçar os olhares curiosos sobre as mudanças vicejadas pela separação, tanto nela – “a blusa nova, os cabelos curtos, o relógio com o qual a presenteara no último Natal” (CARRASCOZA, 2013, p. 82); quanto nele – “a barba azulando a face, o dedo sem aliança” (CARRASCOZA, 2013, p. 84).

A conversa diária por telefone, nesse encontro, se repetiu naquele apartamento, que, para o homem, agora, continha certa dose de melancolia impregnada:

[...]
As luzes apagadas ampliaram a sensação de que a
tristeza havia se agarrado às paredes do aparta-
mento,
como uma segunda e mais espessa demão de tinta. [...]. (CARRASCOZA,
2013, p. 84).

Não obstante a impressão que ele tivera, pôde saciar a falta que o filho lhe fazia. Conversaram sobre as deliciosas banalidades diárias: a escola, os amigos, a rotina. Com a mulher, também algumas amistosas palavras foram trocadas, quando o pesar se fez presente entre eles, pois, em seu íntimo, sentia falta não só do filho, mas da mulher também:

[...]
O homem bebeu outro gole de cerveja e perguntou,
Como vão as coisas?
Ela respondeu,
Indo,
o que, para ele, soou como uma mágoa, embora fosse
apenas a constatação de que a vida era uma ordem.
E com você?, ela perguntou,
Também..., ele disse,

e, da mesma forma, nessa resposta não havia queixa alguma, apenas a certeza de que o mundo prosseguia nele.
O silêncio se acendeu entre os dois. Mas o rumor da água na pia o apagou. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 88).

Após o jantar, o homem pôs o filho para dormir e em seguida foi embora.

Em “Som” é narrado um episódio de reencontro entre o homem e o filho, após uma viagem deste à casa do avô. Aquele ansiava por esse momento, já que a saudade o consumia. Mesmo com a rotina de vê-lo apenas aos sábados e aos domingos, quando passavam esses dias juntos, o pai não se acostumara a não compartilhar o dia a dia com o menino. A visita, porém naquela data, foi mais que uma revisitação, foi uma descoberta:

[...]
O mundo lhe parecia simples, os reencontros
possíveis,
nem se dava conta do milagre que o universo produ-
zia para acontecer, entre um homem e seu filho,
uns atos banais.
Mas, se reconheceu aquele que à sua frente aparecia,
alguns traços eram idênticos aos seus
– outros, menos aparentes, da mãe –,
surpreendeu-se ao flagrar no menino,
nitidamente,
o homem que nele se renunciava,
e tal foi o seu espanto,
– talvez por estar habituado a ver nos homens o
menino que continham,
assim como via em si, sempre, o garoto que fora um
um dia –
que o filho percebeu e perguntou,
O que foi, pai?,
e ele, de volta ao agora,
(era saudade)
respondeu,
Nada,
[...].
(CARRASCOZA, 2013, p. 105-106).

“Recomeço”, último capítulo entre os relativos à fase adulta do personagem protagonista e do livro, mostra o homem habituado à nova vida, mas com a necessidade de voltar à terra natal, rever o irmão, que morava onde um dia vivera com ele e seus pais, e “[...] visitar aquele mundo que não era mais seu,/ embora ele mesmo estivesse lá, à sua espera, para/ se medir.” (CARRASCOZA, 2013, p. 134). Assim, movido por esse desejo, partiu de carro com

o filho. Quando lá chegaram, como esperado, tudo estava do mesmo jeito, o tempo não havia operado, com sua força, naquele lugar, contudo, de certa forma, era outro.

[...]
 A cidade continuava lá
 maciça,
 a de sempre,
 da sua infância,
 com suas ruas empoeiradas e seu casario humilde,
 embora sobre ela, membrana transparente, ao
 menos aos seus olhos,
 havia outra,
 que não mais correspondia àquela de antes.
 E se voltara ali em outras ocasiões, sem notar essa
 segunda, dessa vez a percebia não apenas num ou
 noutro detalhe,
 mas nela toda, cidade que se repovoava em sua
 memória. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 138).

O homem e o filho, após (re)conhecerem alguns locais da cidade – a matriz; o local que fora o Bar do Ponto e a sorveteria –, foram amorosamente recebidos pelo irmão/tio. Logo o filho foi para o quintal atraído menos pela mangueira frondosa que pelas lembranças, não as suas, pois tivera visitado a casa quando era muito pequeno, mas as de seu pai. Enquanto isso, este ficou na sala com o irmão, dividindo momentos de inflexão com os de atualização:

[...]
 O homem permaneceu com o irmão na sala,
 calado,
 de retorno a si mesmo,
 aos sete e aos quarenta,
 tanto que falava pouco, mas ouvia as novidades,
 o Lucas se mudara para Serrana, o Paulinho para
 Ribeirão Preto, dentista dos bons, quem diria,
O Urso, lembra?,
 como não se lembraria?,
 aqueles braços peludos,
Se aposentou,
 mas ainda treinava uns garotos;
 uma época inteira estava em sua memória por se
 acabar,
 e ele,
 no rumo contrário,
 queria revivê-la em seu máximo.
 por isso viera em sua nascente – como se fosse
 possível encontrar nos escuros do passado outra
 coisa além de alegrias mortas. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 138).

Depois do almoço, o irmão foi dormir, o menino continuou brincando no quintal e o homem decidiu sair, a fim de “[...] ficar consigo plenamente,/[porque] precisava tirar os véus de seu pensamento, ver se/ debaixo dele reencontraria a sua velha infância.” (CARRASCOZA, 2013, p. 143). Durante a caminhada pelas ruas da cidade, percebeu que a “[a] cidade que lá estava era a mesma, mas a sua,/ a cidade que se enraizara nele, essa se apagava aos/ seus olhos, como um glaucoma, sob a camada fria/ da atual.” (CARRASCOZA, 2013, p. 144).

No passeio, o homem concluiu que “[...] tudo é um viver/ único, de uma só vez, sem repetição...”, assim aquele momento “[...] era hora final./ Mas, também, de reinício:/ dali em diante ele, ele se saindo da placenta úmida, um/ novo velho menino. (CARRASCOZA, 2013, p. 145).

Caminhando a esmo, alcançou o Santa Cruz, e o episódio de captura do pássaro-preto que não cantava por Bolão veio-lhe em detalhes, como se estivesse revivendo-o, bem como a curiosidade de saber como estava seu amigo. Movido pela inquietação de revê-lo, dirigiu-se para onde um dia fora a casa de Bolão. Ao chegar, foi atendido pela mãe do garoto, e por ela logo reconhecido. No reencontro, atualizou-se com novidades: Bolão vivia em Bonfim Paulista, se casara e tinha dois filhos, um menino e uma menina – esta pretendia fazer arquitetura na capital, aquele cursava contabilidade. Aos domingos, vinha visitá-la, desse modo, se ofereceu para dar o recado sobre sua visita, ao que agradeceu, voltando à casa do irmão.

[...]
 Passou o resto da tarde e a noite nas conversas amenas,
 fazendo com o irmão, a cunhada e o menino, o que se
 faz quando tudo o mais é desimportante,
 uns atos normais,
 uns gestos comuns,
 e, no meio dele,
 um sorriso,
 fingindo,
 assim,
 satisfação,
 era bom ter vindo ali, em visita – ainda que, no fundo,
 lá no seu sozinho,
 ele ainda inapto,
 ao menos provisoriamente,
 para as bem-aventuranças.
 Como se descrente,
 como se não ele,
 não mais...
 Jugou que o dia seguinte o libertaria daquele brutal
 sentimento de perda. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 151-152).

Porém, essa sensação persistiu. Uma dúvida, então, pairou sobre o homem: “Será que desaprendera a ler não só as pessoas, mas,/ sobretudo, a si mesmo?” (CARRASCOZA, 2013, p. 144). E, além da incerteza, a saudade apertou. Ao ir para o quintal, no intuito de ajudar o irmão no churrasco, viu todos os queridos que não mais estavam lá. Como se não bastasse, alguém bateu à porta. Era Bolão, “[e] embora não pudesse jamais rebobinar a vida,/ eis que ele experimentou,/ outra vez,/ (doendo)/ uma antiga alegria.” (CARRASCOZA, 2013, p. 153). E, assim, o romance é encerrado.

Apresentada a perspectiva da ação ou do enredo, partimos para o estudo da perspectiva do narrador, buscando verificar, à luz dos estudos iserianos, como o polo artístico opera na construção do texto ensejando a consecução de sentido durante o ato de leitura.

3.2.2 **Perspectiva do narrador em *Aos 7 e aos 40***

A perspectiva do narrador relaciona-se às possibilidades específicas de combinações conferidas ao leitor a partir de correlatos de sentença alusivos àquele que nos conta a história. A depender do modo como esse narrador é intencionado pelo polo artístico, variados efeitos podem ser gerados durante o ato de leitura, em razão de oportunizar maior ou menor participação do leitor.

A perspectiva do narrador em 3ª pessoa, por exemplo, quando este é dotado de onisciência neutra – tudo sabe acerca dos personagens (pensamentos, emoções, desejos), das ações e de seus desdobramentos, sem limites de tempo e espaço –, em regra, tende a apresentar menos indeterminações textuais, conseqüentemente, requer menor participação do leitor na construção de sentido.

Por outro lado, a perspectiva do narrador em 3ª pessoa provido de onisciência, mas que abandona a neutralidade, assumindo uma conduta tendenciosa, por apresentar o seu ponto de vista acerca do que deseja, pode gerar, durante o ato de leitura, entre outros efeitos, ambiguidades a serem deslindadas pelo leitor, oportunizando, assim, uma maior participação por parte deste quando comparamos seus efeitos com os gerados por uma perspectiva do narrador em 3ª pessoa dotado por uma onisciência neutra.

No caso da perspectiva do narrador em 3ª pessoa munido de onisciência seletiva – quando predomina a alternância entre a perspectiva do narrador em 3ª pessoa e a perspectiva de personagem(ens) – como há a tendência de harmonia entre o posicionamento dessas perspectivas, via de regra, há menos indeterminações, requerendo uma menor participação do leitor sob o ponto de vista dessas perspectivas.

Em se tratando de uma perspectiva do narrador em 3ª pessoa desprovido de onisciência – em que seu poder se limita a narrar o observável, exercendo a função de um imparcial observador –, em razão de sua maior neutralidade, o texto tende a menos provocar ambiguidades durante a interação, requerendo por parte do leitor, quanto a esse aspecto, menor participação. No entanto, como, por meio desse tipo de perspectiva do narrador, o leitor não tem acesso a tudo, a ele é oportunizada uma maior participação em relação às indeterminações geradas em relação a outras perspectivas (da ação ou do enredo, do personagem, da ficção do leitor).

Quando temos a perspectiva do narrador em 1ª pessoa, em outras palavras, a história é contada por um personagem, há uma forte predisposição à subjetividade e à parcialidade, haja vista a predominância do seu olhar, e justamente por isso o leitor tende a maior confiabilidade, de modo que este se inclina a aderir ao seu ponto de vista. Nessas circunstâncias, o texto provoca uma menor participação do leitor quanto aos correlatos de sentença originados a partir dessa perspectiva.

Tratando então da perspectiva do narrador em *Aos 7 e aos 40*, encontramos dois tipos que se alternam nos capítulos. Naqueles cuja narrativa se refere à infância (“Depressa”, “Leitura”, “Nunca mais”, “Dia”, “Silêncio”, “Fim”), temos a perspectiva do narrador em 1ª pessoa – quem nos narra a história é um narrador-personagem protagonista; naqueles cujos acontecimentos se dão na fase adulta (“Devagar”, “Escritura”, “Para sempre”, “Noite”, “Som”, “Recomeço”), temos a perspectiva do narrador em 3ª pessoa dotado de onisciência neutra.

Os efeitos gerados, a partir dos tipos de perspectiva do narrador presentes no romance carrascoziano, serão diferenciados em razão da posição que este ocupa na narrativa. Em se tratando dos capítulos narrados sob a perspectiva do personagem protagonista, o leitor tem fácil acesso ao íntimo do personagem, e os acontecimentos são revelados conforme sua perspectiva, de modo que há uma tendência de não se questionar as informações transmitidas, porém o leitor fica à mercê do que lhe é apresentado.

Não obstante os capítulos narrados em 1ª pessoa estejam sob o olhar de um narrador-protagonista adulto dedicado às suas memórias de infância, há passagens cuja narração se empenha sobremaneira a dar atenção aos seus sentimentos e às suas sensações vivenciados no passado, de maneira que parece ser a própria criança a narradora da história. É o ocorrido, por exemplo, na seguinte passagem:

Corremos pra minha casa, o coração querendo voar pela boca, num orgulho de meninos, e, lá no quintal, mudamos o pássaro da arapuca pra uma gaiola

velha do meu pai, *Cuidado, cuidado*, eu dizia ao Bolão, que o pegava macio, pra não espremer, *Pode deixar*, ele me acalmava, sábio, com aquela vidinha na mão. Aí eu descobri o avesso: o pássaro, avoador, numa tristeza, fora do seu galho. Na certa, no dia seguinte iria cantar, no negro da noite ele era silêncio, o canto só viria com o sol, seu abridor. (CARRASCOZA, 2013, p. 98-99)

Interessante apontar que, nesses capítulos, apesar de o acesso do leitor ser mais limitado, as expectativas geradas não são menores quando comparados com os dedicados à fase adulta. Nestes, devido ao narrador em 3ª pessoa ter acesso à essência do personagem, consegue ir além do que o este deseja mostrar, as revelações vão sendo desveladas cuidadosamente como se o personagem, *homem*, estivesse no controle, contendo-as. É o que se percebe deste excerto:

Era final de campeonato, o homem ia assistir ao jogo
na casa de um amigo, haviam combinado por
telefone,
[...]
estavam ambos felizes com o reencontro,
há tempos não se viam,
e era ideal ele ir direto do trabalho para lá,
assim, a mulher ficaria tranquila, no apartamento,
com o menino, ele não perturbaria o sono dos
dois com seus gritos de torcedor, àquela noite seu
time poderia se tornar campeão e, mesmo sendo
que era
– um homem contido –,
não havia como represar, diante de tal perspectiva, a
alegria prestes a inundar a sua vida.
Era uma noite de decisão, como se diz, embora todas
as noites e dias o fossem,
ainda que não de igual consequência,
a ecoar, dali em diante, o seu bem ou o seu mal
(miúdas eram as decisões cotidianas, quase nem as
sentia, mas elas, movendo os fatos como um rio,
iriam, adiante desaguando em momentos maiores). (CARRASCOZA, 2013,
p. 31-32).

Passagens semelhantes à transcrita são narradas, criando certo mistério acerca do que está para acontecer com o personagem, porém somente aproximadamente vinte páginas à frente é revelada a decisão prenunciada, a separação do casal.

Como abordaremos adiante, Carrascoza constrói uma narrativa fundada na dualidade antitética, opondo de forma complementar os capítulos memorialísticos da infância e os relacionados à idade adulta do protagonista. Do mesmo modo, notamos essa dualidade na voz narrativa, tanto em relação à taxonomia quanto forma com que elabora seus narradores, pois, como apresentado, o narrador em 1ª pessoa acaba nos revelando mais, e o em 3ª nos revelando

modicamente, criando, dessarte, nessa perspectiva textual, também esse caráter dual predominante no texto ficcional em comento.

Evidenciada a perspectiva do narrador adotada no texto carrascoziano em observância, na próxima subseção, serão abordados aspectos relacionados à ficção do leitor, notadamente quanto aos paratextos sobre os quais nos deteremos na seção 3.3, momento de apresentação do MAPEE.

3.2.3 Perspectiva da ficção do leitor: os paratextos em *Aos 7 e aos 40*

Iniciamos, então, o estudo desta subseção, fazendo alusão à perspectiva da ficção do leitor. Essa perspectiva, articulada, durante o ato de leitura, com as demais, permite a organização do texto à nível noético do leitor, mediante a estrutura tema e horizonte. Conforme Iser (1996), a ficção do leitor é o leitor intencionado pelo polo artístico. Dito de outro modo, ao criar a dimensão artística do texto literário, seu autor tece na narrativa circunstâncias cujas reações são por ele, senão previstas, desejadas. Porém, tais repostas, por parte do leitor, podem ocorrer ou não. Ante a isso, Iser distingue a ficção do leitor do papel do leitor, diferenciação ora retomada por facilitar a compreensão da perspectiva textual em apreço:

Como ficção do leitor, o leitor intencionado marca posições no texto que, no entanto, não são idênticas ao papel do leitor no texto. Isso já é mostrado pelo fato de que muitas dessas posições atribuídas – por exemplo no romance – são concebidas de forma irônica, de modo que o leitor deve antes reagir à posição proposta do que aceitá-la. É aconselhável por isso diferenciar entre a ficção do leitor e o papel do leitor. A ficção do leitor é marcada no texto por um determinado repertório de sinais. Este, no entanto, não é isolado nem independente de outras perspectivas estabelecidas pelo texto que se manifestam no romance como o narrador, os personagens e a ação. Em consequência, a ficção do leitor é apenas uma das perspectivas do texto que se relacionam e interagem com outras. Ao contrário dessa concepção, o papel do leitor resulta da interação de perspectivas e se desenvolve na atividade orientada da leitura; desse modo, a ficção do leitor no texto não apresentar mais do que um aspecto do papel do leitor. (1996, p. 72).

Assim como o polo artístico, mediante o texto verbal, pode suscitar no leitor reações/participações (seu papel), via perspectiva da ficção do leitor, o projeto gráfico da edição de *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza, publicada, em 2013, pela editora Cosac Naify, também o faz – conforme demonstramos na subseção 3.3.1.2, momento em que o MAPEE traz a descrição e a análise do papel de paratextos do romance carrascoziano na consecução do efeito estético.

Consoante expomos na mencionada subseção (3.3.1.2), eventos noéticos do leitor podem ser provocados não apenas pelo texto verbal, visto que outras formas de expressão artística são capazes de, em interação com o interlocutor, fazer com que este vivencie a experiência estética (SANTOS, 2017). No tocante aos paratextos, é incontestável a influência de sua presença para o papel do leitor. A capa, a diagramação das páginas, sua colocação, a disposição dos capítulos, tudo que acompanha/estrutura o texto verbal constitui a materialidade do livro e contribui na elaboração do sentido, corroborando a comunicabilidade mediada pelo signo linguístico. Por esse motivo, os paratextos também são pensados a partir de um leitor intencionado, constituindo, do mesmo modo, a perspectiva da ficção do leitor.

À vista disso e considerando a relevância do projeto gráfico de *Aos 7 e aos 40*, da edição apontada, no efeito estético experimentado pela ora pesquisadora durante sua interação com o texto, elegemos esse âmbito da perspectiva da ficção do leitor para compor o MAPEE à frente delineado.

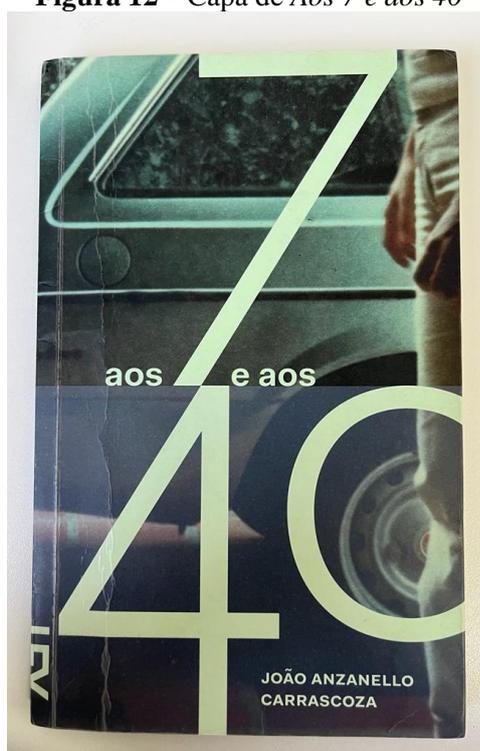
Reputamos importante notar que *Aos 7 e aos 40* tem outra edição, uma realizada pela editora Alfaguara, que, podemos afirmar, trouxe um projeto gráfico mais simplificado, sem as características apresentadas pela editora Cosac Naify, por exemplo a disposição textual e a coloração das páginas diferenciadas de acordo com o narrador adotado em seus capítulos, entre outros detalhes adiante esquadrinhados.

A capa do livro (Figura 12), pela qual se dá o primeiro contato e são geradas as impressões iniciais do leitor, apresenta, além do seu título e do nome do autor, uma imagem fotográfica que capta, em close, a parte traseira de um carro branco de marca Ford, modelo Belina 2L, fabricado na década de 80, no Brasil, e uma porção do corpo de um indivíduo adulto, vestindo calça e camisa de cores claras.

Além desses aspectos imagéticos, outro pormenor contido nesse paratexto deve ser mencionado, a coloração esverdeada, que confere à fotografia um efeito retrô, e a diferença de tonalidade entre sua parte superior, mais viva, e sua fração inferior, esmaecida.

Voltando agora o olhar para o texto verbal da capa, notamos detalhes na apresentação na disposição gráfica do título, *Aos 7 e aos 40*: na porção superior, o número “7” ocupa o paratexto inteiramente, aparecendo em destaque. Do mesmo modo, ocorre com o número “40”, abrangendo toda a seção inferior. Os tipos que compõem as palavras do título, no entanto, não estão evidenciados no tocante ao tamanho, assim, se apresentam bem menores, quando em comparação com os números, e se situam na linha fronteira entre as seções mencionadas da capa (superior e inferior).

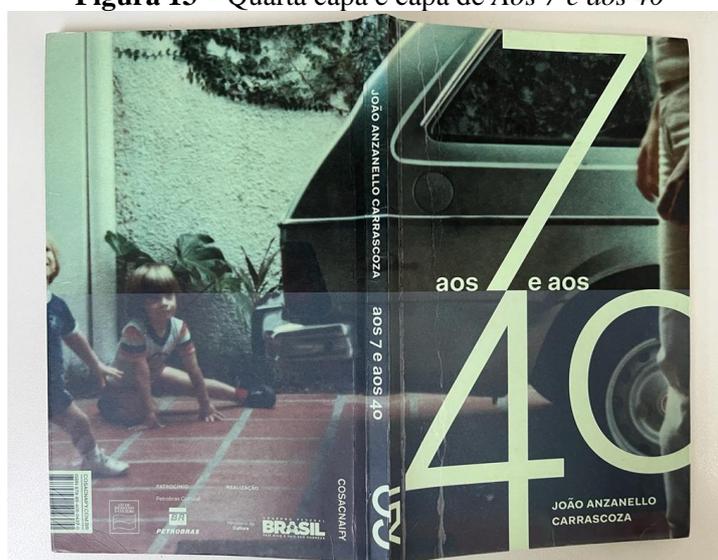
Figura 12 – Capa de *Aos 7 e aos 40*



Fonte: a autora.

A quarta capa é uma continuação da imagem descrita anteriormente. Em outras palavras, é a porção anterior de uma fotografia única (Figura 13), cuja continuação vem impressa na capa. Nela, estão duas crianças – sendo uma com apenas metade do corpo à mostra –, as quais aparentemente estão recebendo o adulto que se situa na abertura do livro.

Figura 13 – Quarta capa e capa de *Aos 7 e aos 40*

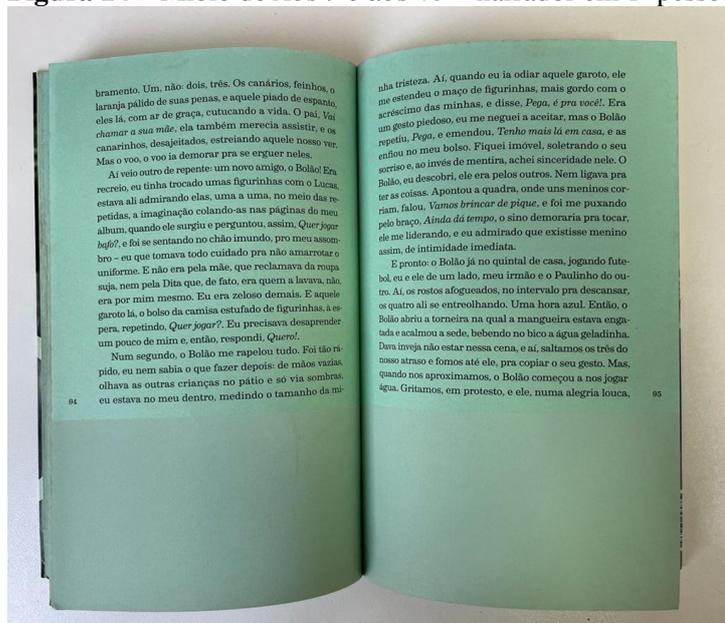


Fonte: a autora.

O miolo do exemplar estudado (Figuras 14 e 15) é composto por páginas verdes em duas tonalidades, mantendo o padrão da capa – a parte superior tem um verde mais intenso, enquanto a inferior o apresenta empalidecido –, desde a folha de rosto até a última página da narrativa.

Essa dualidade na composição das cores das páginas não se dá ao acaso. Ela vem para corroborar a narração que, como veremos, também é dual. *Aos 7 e aos 40* narra a história de um homem, dando atenção a duas fases de sua vida, como o título do romance antecipa, a infância e a etapa adulta. Os capítulos, desse modo, de forma intercalada, ora trazem passagens daquele momento; ora, deste. Passado e presente, reminiscências e ponderações, assim, alternam-se mediante a narração em 1ª pessoa (realizada pelo narrador personagem), dando atenção a episódios de sua infância, e via narração acerca de experiências vivenciadas pelo personagem homem, em 3ª pessoa (realizadas pelo narrador onisciente predominantemente neutro⁷⁰). Esse dualismo vem marcado, paratextualmente, mediante a localização do texto nas páginas e pela coloração destas. Desse modo, nos capítulos narrados remetendo o leitor à infância do personagem, o texto verbal ocupa a parte superior das folhas, e estas têm um verde mais aceso (Figura 14); nos que remetem o leitor à fase madura do personagem, o texto se situa na porção inferior das páginas, cujo verde é enfraquecido (Figura 15).

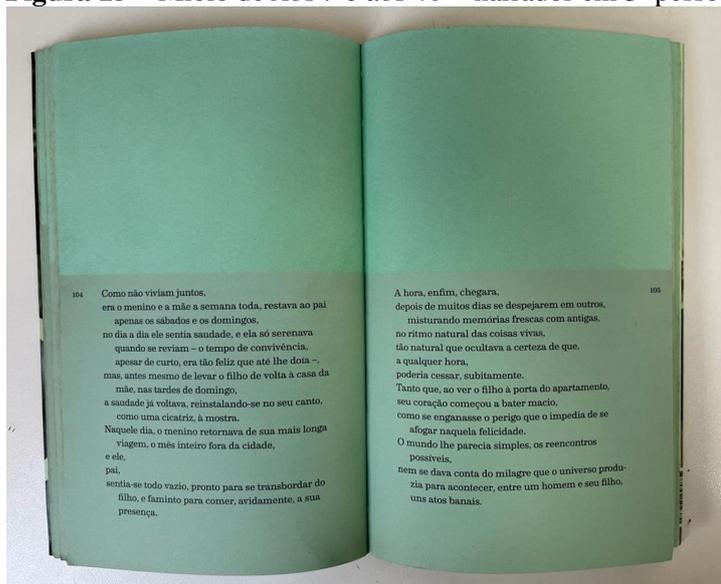
Figura 14 – Miolo de *Aos 7 e aos 40* – narrador em 1ª pessoa



Fonte: a autora.

⁷⁰ Destacamos ser predominantemente neutro, pois há passagens em que a onisciência é caracterizada como intrusa, por exemplo: “O homem avisou o amigo, que dele se compadeceu,/ **embora só na superfície**,/ *Puxa, que pena!*,/ como os demais, estava imantado ao fragor da/partida, [...]” (CARRASCOZA, 2013, p. 37, grifo nosso).

Figura 15 – Miolo de *Aos 7 e aos 40* – narrador em 3ª pessoa



Fonte: a autora.

O livro é dividido em 12 (doze) capítulos, dos quais 6 (seis) são destinados à narração em 1ª pessoa e intitulados: “Depressa”, “Leitura”, “Nunca mais”, “Dia”, “Silêncio”, “Fim”, e 6 (seis) à em 3ª pessoa e nomeados da seguinte forma: “Devagar”, “Escritura”, “Para sempre”, “Noite”, “Som”, “Recomeço”. Conforme anteriormente exposto, há constante revezamento de narradores, de modo que o livro começa com um capítulo cuja história contada em 1ª pessoa (pelo narrador personagem) retrata reminiscências infantis, enquanto o seguinte é narrado em 3ª pessoa, por uma voz situada fora do romance nos remetendo à fase adulta daquele personagem, assim sucessivamente até o desfecho.

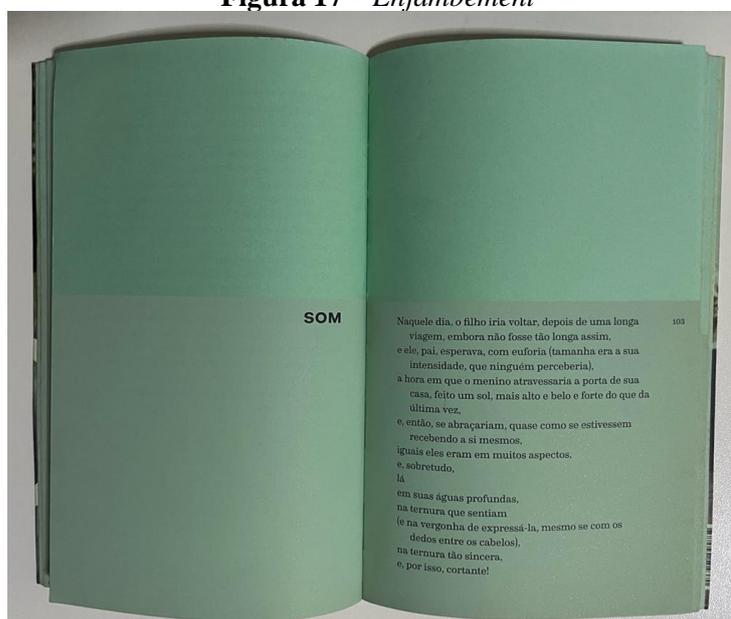
Interessante observar que a dualidade presente nos paratextos mencionados (capa, quarta capa e páginas) persiste nos títulos dos capítulos, formando pares antitéticos, e no sumário do livro (Figura 16). Vejamos: “Depressa” – “Devagar”; “Leitura” – “Escritura”; “Nunca mais” – “Para sempre”; “Dia” – “Noite”; “Silêncio” – “Som”; “Fim” – “Recomeço”. Acerca do índice, em seu corpo, a disposição dos títulos dos capítulos está em harmonia com todo o projeto gráfico do livro: na parte superior, estão os que se referem à infância do personagem, e, na inferior, estão aqueles cuja narrativa se remete à sua vida adulta, e não de forma sequenciada, um título abaixo do outro, como ocorre nos sumários tradicionais.

Figura 16 – Sumário de *Aos 7 e aos 40*

| | | | | | |
|------------|--------------|----------------|----------|-------------|--------------|
| DEPRESSA 0 | LEITURA 22 | NUNCA MAIS 46 | DIA 96 | SILÊNCIO 92 | FIM 116 |
| DEVAGAR 12 | ESCRITURA 30 | PARA SEMPRE 52 | NOITE 50 | SOM 102 | RECOMEÇO 132 |

Fonte: a autora.

Chama-nos a atenção outro aspecto paratextual: a disposição oracional do texto nos capítulos que tratam de momentos da fase adulta do personagem protagonista. Ao contrário dos destinados à infância, nos quais as bordas de cada linha estão alinhadas em ambas as margens, respeitando a justaposição das orações, naqueles capítulos sua organização faz uso do *enjambement* – estratégia organizacional poética do texto em que as orações são justapostas desalinhadamente, sem conexão rigorosa (Figura 17).

Figura 17 – *Enjambement*

Fonte: a autora.

O *enjambement*, em *Aos 7 e aos 40*, de acordo com Ignácio e De Oliveira (2014, p. 32), “[...] sugere, mais que a fragmentação inerente à composição contemporânea, um tempo de se dar a elaboração do pensamento e, no discurso em ato, a apropriação da experiência.”

Apreciados os elementos paratextuais definidos para esta pesquisa, na seção seguinte apresentamos o mapeamento (MAPEE) da minha interação com o livro *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza, a fim de verificar o processo de leitura do qual resultou o efeito estético vivenciado por uma pessoa adulta.

3.3 LENDO O LEITOR: MAPEAMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

O que esperamos de um texto literário quando em interação com ele? A pergunta é retórica, uma vez que já contém a resposta em si, esperamos a interação, que, como delineamos no Capítulo 2, dá-se pelas mudanças imprevistas, obrigando o leitor a mudar de focalização em busca da comunicabilidade com o texto, a qual pressupõe algumas condições em relação a este e, evidentemente, no tocante ao leitor. Nesse sentido, a estrutura textual – com seus vazios, com suas negações e com suas quebras da boa continuação – suscita a participação do leitor, cabendo a ele articular as indeterminações com as quais se depara durante o ato de leitura. Assim, as estruturas textuais funcionam como mediador social, abrindo caminho para a promoção qualitativa das funções cognitivas do leitor quando da concreção do objeto estético.

Retomando a questão das mudanças inesperadas intencionadas pelo texto e conseqüentemente a da focalização do leitor, voltamos às perspectivas textuais,⁷¹ cuja função prática é guiar a formação do objeto do texto (ISER, 1999a), infundindo o ponto de vista do leitor.

Como o ponto de vista em movimento não se institui exclusivamente em nenhuma das perspectivas, 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 dos muitos momentos que se articulam, ao serem focalizados durante o processo da leitura. Desse modo, a estrutura se torna condição para que o texto se transfira para a consciência do leitor. (ISER, 1999a, p. 21).

Lembrando que, de acordo com o que apresentamos acerca da teoria do efeito estético e de sua articulação com a teoria histórico-cultural desenvolvida por Carmen Santos (2009), isso dependerá da capacidade cognitiva do leitor que poderá se colocar em implicitude ou não.

⁷¹ As perspectivas textuais foram abordadas *en passant* na subseção 2.1.2, quando tratamos teoricamente do MAPEE, e mais detidamente na 3.2.3, ao nos atentarmos à perspectiva da ficção do leitor.

Daí a constatação de Iser (1999a, p. 27), quando afirma serem decisivos aspectos atinentes às capacidades cognitiva e afetiva do leitor: memorização, atenção, competência, interesse. Com efeito, a depender das idiossincrasias desse sujeito, esses fatores subjetivos irão provocar as seleções e o agrupamento de perspectivas, os quais, portanto, variarão de leitor para leitor. “A multiplicidade das interpretações de um texto indica que estas seleções intersubjetivas não são idênticas, mas passíveis de compreensão intersubjetiva, uma vez que representam tentativas de otimizar a mesma rede relacional.” (ISER, 1999a, p. 27).

Sendo assim, no Mapeamento da Experiência Estética (doravante MAPEE), ao qual nos dedicamos na subseção seguinte, buscamos explicitar fenômenos cognitivos vivenciados durante o ato de leitura realizado junto a um romance categorizado pelas instâncias legitimadoras como juvenil. Dito de outro modo, apresentamos, via MAPEE, os movimentos noéticos relacionados ao olhar cambiante do leitor, meio de comprovar sua participação na consecução da obra, já que “[o] ponto de vista em movimento designa a maneira como o leitor está presente no texto.” (ISER, 1999a, p. 98).

No contexto desta pesquisa, o MAPEE foi pensado como metodologia para se verificar como se opera essa interação leitora a partir de um texto de múltiplos destinatários do tipo *child-to-adult crossover fiction*. Compõem, por conseguinte, o ato comunicativo a seguir descrito: uma leitora adulta (a ora pesquisadora) e, de outro, *Aos e 7 aos 40*, um romance juvenil, escrito por João Anzanello Carrascoza, premiado pela FNLIJ, em 2014, na categoria *Jovem*, e selecionado pelo PNLD Literário, acervo de 2020, na Categoria 2 (dedicada aos 8^{os} e aos 9^{os} anos do Ensino Fundamental), portanto compreendido por autoridades reconhecidas como destinado ao público adolescente, todavia recepcionado pela crítica enquanto texto de múltiplos destinatários (RAMOS; NAVAS, 2015), em razão de aspectos imanentes ao texto (temas fraturantes, narrativa não linear, alternância de voz narrativa, por exemplo).

Durante o processo de leitura, buscamos descrever o que é dado pelo texto, e mesmo o não dado (vazios), e demonstrar participação leitora na concreção da obra, via articulações noeticamente realizadas, a fim de conectar os lugares vazios, conferindo significado e significação. É importante observar que, nesse processamento, as articulações serão formadas a partir do ponto de vista do leitor empírico que ora será retrospectivo, ora prospectivo. Nos termos da teoria iseriana, em alguns momentos retomaremos agrupamentos do texto como *tema*, em outros como *horizonte*, os quais serão correlacionados (ou deverão ser), via mediação textual, coerentemente (*noema* perceptivo) pelo leitor. Esse processo é denominado por Iser (1999a, p. 32) de *Gestalt* (boa forma). “A *Gestalt* não é explicitada pelo texto, mas nasce da projeção do leitor, projeção esta que é direcionada à medida que deriva da identificação das

relações dos signos.” O sentido, assim, assoma “[...] em virtude das modificações recíprocas, uma vez que cada posição é modificada por causa da equivalência demandada.” (ISER, 1999a, p. 32).

Dessarte, em muitas passagens do mapeamento de leitura, recorreremos às expectativas criadas mentalmente. Essas expectativas originam ilusões, que, conforme Iser (1999a), são as responsáveis pela atenção que o leitor confere a determinados aspectos. A ilusão é “[...] indispensável para a formação de coerência – que por sua vez possibilita a compreensão – não se deixa eliminar nem mesmo em textos que resistam à formação de ilusão [...]” (ISER, 1999a, p. 39). Além das expectativas, também teremos como atenção as ambiguidades geradas durante a leitura, visto que “[...] as ambiguidades funcionam como energia, impulsionando o leitor a realizar com mais empenho o equilíbrio entre as contradições que ele mesmo produzida.” (ISER, 1999a, p. 46). Em outras palavras:

A necessidade de formar *Gestalten* para identificar relações de signos e depois de eliminar aquelas *Gestalten* desprovidas de força integradora faz o ato de apreensão realizar-se como reação em cadeia de explosões de *Gestalten*. Nestes casos, a formação de coerência necessária para a apreensão é empregada com o intuito de obrigar o próprio leitor a produzir as discrepâncias. (ISER, 1999a, p. 48).

No mapeamento de experiência estética, apresentado na subseção seguinte, para efeitos didáticos, buscaremos organizá-lo, sobretudo, a partir de eventos vivenciados com a presença de vazios, negações e *loopings*, elegendo alguns momentos da interação com o livro para descrevê-los e discuti-los, pois o detalhamento de todos os fenômenos noéticos experimentados durante a leitura integral do romance, além de exaustivo, poderia tornar o exame repetitivo e monótono.

3.3.1 Desvendando o ato de uma leitura que cruza fronteiras

Antes de expor o meu MAPEE,⁷² julgo importante informar que, no meu primeiro contato com *Aos 7 e aos 40*, não tinha a pretensão de descrever ou de analisar minha interação com o texto, o intuito era diverso, o de expandir o meu repertório de leitura de romances juvenis.

⁷² Não obstante, predomine, em pesquisas acadêmicas, o emprego da impessoalidade, mediante o discurso em 3ª pessoa do singular ou via sujeito indeterminado, nesta seção e nas seguintes, utilizamos a 1ª pessoa do singular, uma vez que se trata de um estudo autoetnográfico, em que a própria pesquisadora é objeto de estudo, dito de outro modo, sua interação com o texto literário é prescrutada.

Por intermédio de outro projeto de pesquisa, esse texto ficcional chegou às minhas mãos. Visando a estudar livros literários juvenis premiados, iniciei sua leitura, desconhecendo tanto o fenômeno *crossover*, quanto o metaprocedimento MAPEE. Naquele momento, pressupunha essa leitura como uma experiência trivial, afinal, em meu íntimo, pensava: era uma pessoa adulta lendo um romance destinado a adolescentes. Em outras palavras, naquela ocasião, reconheço, minha concepção de literatura juvenil era restrita e contaminada pelo caráter da simplificação. Porém, em ato de leitura, fui surpreendida questionando-me sobre o endereçamento dado pelas esferas legitimadoras a essa narrativa, visto que minha experiência, de um modo geral, foi similar a algumas experimentadas quando em interação com textos ficcionais destinados a adultos.

Alguns anos mais tarde, após conhecer a terminologia *crossover fiction* e a possibilidade de mapeamento, com a memória da referida quebra de expectativa gerada, naquela primeira leitura, quanto ao público destinatário, voltei ao mencionado romance, objetivando tomar-me cônica dos eventos noéticos gerados durante a interação e entender peculiaridades que fazem de *Aos 7 e aos 40* ser compreendido pela crítica literária como uma narrativa de múltiplos destinatários.

Dito isso, passo a delinear o MAPEE de minha interação com *Aos 7 e aos 40*, buscando organizar os fenômenos noéticos experimentados segundo as ambiguidades e as expectativas geradas notadamente a partir da perspectiva do narrador e da perspectiva da ficção do leitor, notadamente paratextos, principais aspectos do texto que, em minha leitura, convocaram minha ficcionalização, mediando possíveis combinações para a articulação dos vazios e das quebras com as quais me deparei.

3.3.1.1 Perspectiva do narrador e as ambiguidades na interação

Na leitura do capítulo 1, como exposto na subseção 3.2.2 (*Perspectiva do narrador em Aos 7 e aos 40*), memórias de infância do personagem protagonista⁷³ são reveladas por meio de uma narração em 1ª pessoa, porém as ações dessa seção são percebidas por mim, naturalmente, sem provocação de efeitos cognitivos singulares afora a indeterminação quanto ao nome desse personagem protagonista, pois, até então, não é nomeado, e quanto ao fato de o texto ocupar apenas a porção superior da página cuja coloração tem um verde mais vivo em comparação

⁷³ Adotamos a expressão *personagem narrador* para dar ênfase à indeterminação relacionada ao liame ou sua ausência em relação aos personagens (menino e homem).

com a parte inferior.⁷⁴ Essas lacunas geradas nessa parte inaugural do livro, assim, ficam retidas em minha memória, configuradas como *horizonte*, e, na expectativa de serem articuladas, passam a conduzir o meu olhar.

Principiada a leitura do capítulo 2, tomo conhecimento acerca de um episódio da rotina de um personagem identificado apenas como *homem*. Devido à minha experiência de leitura do primeiro capítulo quanto à narração a partir do *eu*, em minha mente, este continua exercendo essa função, porém, agora, em vez de falar de si, de suas memórias, passa a tratar desse outro (o *homem*). Progrido, então, lendo ainda essa seção, contudo o personagem narrador do primeiro capítulo insiste em não reaparecer. Isso, somado ao fato de não conseguir construir uma relação de causalidade entre os eventos do capítulo anterior e os desse, me desestabiliza ao ponto de ainda não conseguir formular uma hipótese condutora no intuito de fazer cessar minha vacilação.

Essa desorientação ocorrida em relação ao procedimento artístico, conforme a teoria do efeito estético, é oriunda do fenômeno *negação* vivenciado por mim. Meu repertório de leitura romanesca me conduz a uma expectativa contumaz no tocante à narração: embora a voz narrativa possa variar em um romance, sempre espero que haja uma continuidade minimamente permissora de identificação acerca de quem está me contando a história. Porém, nesse momento do ato de leitura, isso não acontece, portanto essa convenção textual adotada, em *Aos 7 e aos 40*, cancela o que para mim é familiar, e, assim, sou convocada a deslindar essa indeterminação.

Também na segunda parte do livro, experimento uma quebra da *good continuation*. Ao concluir a leitura do primeiro capítulo, espero que o segundo dê continuidade aos acontecimentos naquele enredados, a fim de que a narrativa se desenvolva. No entanto, conforme delineado, não é isso que sucede. Os eventos daquela parte do livro (memórias da infância) são abruptamente interrompidos pelos desta (fatos da vida do *homem*), contribuindo com minha inquietação.

Prossigo a leitura do capítulo 2, no intuito de formular sentido no tocante a: quem são o personagem narrador *eu* e o *homem*; qual relação entre eles e entre as ações presentes em ambos os capítulos, até que algo acontece. Quando tenho sob minha atenção (*tema*) uma reflexão do personagem *homem* tecida ao ver sua esposa manuseando as flores que acabara de trazer da rua – “[...] enquanto a observava colocar as flores num vaso,/ (não eram monocotiledôneas, pensou) [...]” (CARRASCOZA, 2013, p. 14) –, em um movimento de *looping*, sou remetida para um

⁷⁴ Para efeito didático, o mapeamento de minha interação com foco em paratextos será realizado separadamente (subseção 3.3.1.2).

exceto do primeiro capítulo (sintetizado em minha consciência, sob o *status de horizonte*), em que o narrador personagem protagonista rememora um momento de sua infância: “[...] quando a professora explicou que aquela flor, igual a tantas no jardim das casas, era uma monocotiledônea, foi um susto!” (CARRASCOZA, 2013, p. 9).

A fim de compreender minha retomada, importante se faz aludir à necessária e inédita sistematização realizada por Larissa Santos (2021, p. 187) ao prever seis categorias de *looping*: de complementação, de repetição, de retomada, de contradição, de reformulação e temático. Conforme a pesquisadora, há o ***looping de complementação***, quando resulta no esclarecimento do leitor acerca da SG (sequência geradora), antes sem significado, passando a tê-lo devido a informações trazidas pela SR (sequência de repercussão); configura-se o ***looping de repetição***, quando acarreta um alargamento da percepção do leitor por duplicação, em momentos distintos da narrativa, de um elemento, embora a SR não tenha sido ampliada, e não haja dependência entre ela e a respectiva SG; caracteriza-se o ***looping de retomada***, quando ocorre a ampliação da percepção do leitor, mediante a confirmação ou refutação da hipótese, em virtude da continuação que a SR proporciona ao retomar a SG não finalizada; verifica-se o ***looping de contradição***, quando provoca uma desorientação do leitor, obrigando-o a reposicionar-se em relação a conclusões anteriormente formuladas, devido à presença de um elemento paradoxal da SR frente à correspondente SG; processa-se o ***looping de reformulação***, quando suscita no leitor uma mudança de percepção refutando o sentido formulado a contar de dada SG em função de elementos de uma SR que à ela se contrapõe; e, por fim, dá-se o ***looping temático***, quando gera no leitor ampliação de sua percepção sobre um tema ou um assunto cuja reincidência incita sua memória.

Assim, esteada em Larissa Santos (2021, p. 187), o *looping* vivenciado é do tipo temático, assim descrito:

Ele acontece quando algum tema ou assunto abordado na SG retorna à perspectiva em foco no processo de leitura, resultando numa SR. Nesse caso, a construção do *looping* é simplificada, tendo em vista que a repetição do AR despertará a memória das outras sequências em que ele foi percebido, ampliando a percepção sobre determinado tema.

Na minha experiência de leitura, esse fenômeno pode ser detalhado da seguinte forma: movida pela reincidência do tema “monocotiledônea” – aspecto de retroalimentação (AR)⁷⁵ –,

⁷⁵ Aspecto de retroalimentação é o elemento que retoma a sequência geradora (SG) (SANTOS, L., 2021).

operei cognitivamente a conexão entre a sequência geradora⁷⁶ (SG) – passagem em que o personagem protagonista, quando menino, experiencia, em sala de aula, a categorização da flor como monocotiledônea pela professora – e a sequência de repercussão (SR) – excerto em que o personagem protagonista *homem* constata não ser a flor dada à esposa da espécie monocotiledônea.

Ao realizar tal movimento de retomada (*looping* temático), não obtenho uma resposta para o vazio anteriormente formulado (*sentido*), mas esse acontecimento proporciona uma ampliação da minha percepção, de maneira que pondero sobre a possibilidade de o personagem *homem* e o personagem narrador (*eu*) serem a mesma pessoa, formulando então minha primeira hipótese. Desse modo, a ambiguidade concebida a contar da perspectiva do narrador se torna mais evidente: seriam o narrador personagem do primeiro capítulo e o personagem do segundo a mesma pessoa? Em caso afirmativo, por que há mudança do tipo de narrador (da primeira para a 3ª pessoa)? Em caso negativo, quem são esses personagens (menino e homem) e qual a relação entre eles?

Importante destacar que nesse tipo de *looping*, consoante Larissa Santos (2021), não há a necessidade de formulação de um sentido fechado/definitivo para o vazio, bastando a ampliação da percepção do leitor, como ocorreu em minha interação. Com efeito, se antes não tinha qualquer pista que me indicasse o caminho para o deslinde da lacuna vivenciada, com a sequência de repercussão (SR), via *looping*, formulei a hipótese mencionada (podem os protagonistas dos capítulos 1 e 2, *eu* e *homem*, ser a mesma pessoa).

Impende ainda notar, apesar da semelhança, a inadequação de tipificação desse movimento de retomada como de repetição. Não obstante haja a reincidência do elemento (monocotiledônea), essa recorrência não se dá em um contexto semelhante, pois todos os demais componentes de ambas as passagens são, *a priori*, distintos: no capítulo 1, temos um menino, em aula, surpreso ao saber que flores recebem uma classificação; no capítulo 2, um homem observando a flor ofertada à mulher. Dessa forma, compreendo o tipo temático como o mais adequado para classificá-lo.

Motivada pela indeterminação inerente à mudança do tipo de narrador, prossigo a leitura do capítulo 2, até que o personagem protagonista, o *homem*, dirige-se à esposa questionando onde estava o filho: “E o menino, perguntou?” (CARRASCOZA, 2013, p. 14). Nesse instante, outras ambiguidades surgem: seria esse menino o narrador personagem do primeiro capítulo? Então, nesse capítulo, estaria sendo narrada a história de seu pai? E, conseqüentemente, a minha

⁷⁶ Sequência Geradora (SG) é a passagem do texto ficcional que surge primeiro na narrativa e é retomada pelo aspecto de retroalimentação (AR) presente na sequência de repercussão (SR) (SANTOS, L., 2021).

hipótese sobre o narrador personagem do primeiro capítulo e personagem do segundo serem a mesma pessoa estaria rechaçada?

Sem respostas também para esses vazios, sigo a leitura e adentro o capítulo 3. Logo no primeiro parágrafo, cognitivamente retomo, também via *looping* temático, o capítulo 1 (SG) – “A Teresa estava lá, calada, à sombra da mangueira. Tão calada que eu pensei, mesmo sem sermos íntimos, *Ela está triste. Eu nem sabia ler as tristezas nas pessoas.*” (CARRASCOZA, 2013, p. 14, grifo meu) –, em virtude de dois aspectos: um procedimental, o resgate da narração em 1ª pessoa; e outro temático, *a leitura de pessoas*, devido à seguinte sequência de repercussão (SR):

[...] Meu irmão, mais avançado no mundo da leitura, ria às soltas, zombando dos meus erros. Uma tarde, ao ouvi-lo caçoar de mim, minha mãe o lembrou das dificuldades que ele tivera e disse, *Você também errava muito!* E afirmou que aquele bê-a-bá era apenas o começo, **um dia eu e ele iríamos ler não só as palavras, mas tudo ao nosso redor, inclusive as pessoas.** Achei engraçado aquilo que ela disse, **como é que seria ler as pessoas? [...] Então eu era um livro, ele outro, minha mãe outro, o pai também? E todo mundo uma escrita, com suas letras, seus pês e bês, seus capítulos? Éramos pra ser folheados, lidos e relidos?** (CARRASCOZA, 2013, p. 23-24, grifo meu).

Aqui, ainda, minha hipótese não é confirmada, mas também não é refutada. A retomada temática é, por mim, compreendida como um reforço, indiciando a efetiva possibilidade de serem o narrador personagem do primeiro capítulo e o personagem o *homem* do terceiro a mesma pessoa.

A leitura do quarto capítulo é iniciada: “Era final de campeonato, o homem ia assistir ao jogo/ na casa de um amigo, haviam combinado por/ telefone, [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 31), então percebo novamente a presença do narrador em 3ª pessoa e do personagem *homem*. Mas, logo adiante, deparo-me com a seguinte passagem:

[...] ele se lembrou do irmão e de alguns amigos da infância, com quem jogava futebol no quintal de casa, e, também, de um velho vizinho, que nunca reclamava quando a bola ultrapassava o muro e estressava, do outro lado, seus passarinhos nas gaiolas. [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 35).

O excerto citado constitui-se como uma SR, a qual, em razão da temática, me dirige, em *looping*, ao capítulo terceiro, que em síntese apresenta o mesmo conteúdo, partidas de futebol ocorridas na infância, no quintal de casa, com o irmão e com amigos e a presença do vizinho já

idoso que gentilmente devolvia a bola arremessada por acidente, embora agitasse seus passarinhos.

Esse evento noético vivenciado, em interação com o romance juvenil em tela, contém, na qualidade de SG, os seguintes trechos do capítulo 3: “E, enquanto crescíamos, quase sem perceber **eu e meu irmão jogávamos futebol no quintal de casa.**” (CARRASCOZA, 2013, p. 24, grifo meu); “Quando **a bola caía em sua casa** e regressava com o raiar de seu rosto rente ao muro, **Seu Hermes nos abria um sorriso [...]**” (CARRASCOZA, 2013, p. 26, grifo meu); “[a bola] ia aérea, queria borboletear e, em seus desejos de céu, ultrapassava o muro e caía do outro lado, **espantando a passarinhada que se alvoroçava nas gaiolas.**” [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 26, grifo meu); “Vieram as férias, chamamos **o Paulinho, o Lucas, uns garotos da vizinhança,** e montamos dois times, o quintal virou quadra de pelada, e a bola toda hora caía do outro lado. “ [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 31, grifo meu).

Como se vê, o *looping* não me conduziu a uma SG específica, mas a, no mínimo, quatro, cujos AR reunidos e sintetizados em minha mente oportunizaram a conexão daquela com a SR e, conseqüentemente, a articulação do vazio quanto à identificação do narrador personagem dos capítulos 1 e 3 com o personagem *homem* dos capítulos 2 e 4, visto que, a partir do fenômeno cognitivo ora em comento, a hipótese de que são a mesma pessoa é corroborada na seguinte direção: naqueles capítulos o personagem protagonista narra passagens de sua infância, e nestes episódios de sua vida adulta são narrados por um ente onisciente neutro, havendo, portanto, uma ampliação cognitiva em busca da resolução do vazio originário.

Ainda no capítulo 4, vivencio novo *looping* temático, cujo efeito também endossa a aludida expectativa, o qual se dá a contar desta SR: “O segundo tempo,/ calculou,/ olhando o **relógio de pulso**/ (sempre aquele misterioso mecanismo)/já devia estar pela metade, em breve a partida terminaria.” (CARRASCOZA, 2013, p. 43-44, grifo meu), que me remete para a seguinte SG: “[...] E aí, um dia, outro susto: o **relógio de pulso** do meu pai. Ele retirou a tampa com uma pinça, eu e meu irmão de olho, fungando curiosidade, e, *Nossa!*, eis aquelas peças todas, pequeninas, a brilhar, umas fabricando o tique-taque, outras, represadas no silêncio.” (CARRASCOZA, 2013, p. 10, grifo meu).

Impende destacar que o AR, *relógio de pulso*, reaparece no romance em um contexto diverso da SG, porém é notório o seu liame por hiperomínia, tendo em vista que a acepção do vocábulo *mecanismo* inclui a da palavra *peças*. Ademais, não é apenas a retomada do termo *relógio de pulso* que conduz o meu olhar cambiante. A atmosfera de impenetrabilidade envolvendo o artefato é vivenciada pelo(s) personagem(ns) em ambas as passagens, protagonizando as cenas. Nesse norte, a reiteração da hipótese construída na minha interação

com o texto não se dá por mera repetição temática vocabular, mas também pela emoção que o objeto suscita no *eu* e no *homem*.

As articulações entre as partes do texto, no rumo de conferir um sentido para o vazio gerado quanto à indeterminação do(s) personagem(ns) protagonista(s), conforme demonstrado, deram-se com base em conexões realizadas mediante aspectos de retroalimentação com caráter de *pistas* temáticas, pois, embora tenham ampliado a minha percepção, não são efetivamente despidas de ambiguidade, o que seria possível, por exemplo, mediante a apresentação de nome dos personagens – seja do protagonista, seja dos secundários – comuns aos capítulos memorialísticos narrados em 1ª pessoa e aos narrados em 3ª pessoa. Desse modo, constituem apenas indícios que não refutam a hipótese de serem o personagem narrador e o *homem* a mesma pessoa. A certeza, porém, é alcançada, confirmando minha pressuposição, quando o texto me conduz, no décimo segundo e último capítulo do romance, a prenúncios corroboradores da conjectura formulada. Nessa seção do romance, em que o *homem* decide visitar sua cidade natal, onde crescera, nomes, locais e fatos presentes nas narrações em 1ª pessoa (res)surgem, confluindo para o reencontro das histórias, a da infância com a da vida adulta.

A partir daí, várias SR situadas no mencionado capítulo me remetem, em *looping*, a SG presentes em passagens das seções correspondentes à narração em 1ª pessoa, conectando definitivamente os episódios relacionados à infância aos do *homem* (Quadro 1):

Quadro 1 – Elementos dos *loopings* vivenciados no capítulo final

| Sequência de Repercussão (SR) (décimo segundo capítulo) | Aspecto de Retroalimentação (AR) ⁷⁷ | Sequência Geradora (SG) |
|---|--|---|
| (SR1) “A vida pedia o reencontro./ Onde andaria o Bolão? E o Lucas? O Paulinho?” (CARRASCOZA, 2013, p. 134). | (AR1) “A vida pedia o reencontro./ Onde andaria o Bolão ? E o Lucas ? O Paulinho ?” (CARRASCOZA, 2013, p. 134, grifo meu). | (SG1.1) “Aí veio outro de repente: um novo amigo, o Bolão” (CARRASCOZA, 2013, p. 94). (SG1.2) “Vieram as férias, chamamos o Paulinho, o Lucas, uns garotos da vizinhança [...].” (CARRASCOZA, 2013, p. 26). |
| (SR2) “E o retorno já dava em sua memória, as plantações/ do Santa Cruz flutuavam no fundo de um quadro/ que nela e formava,/ [...] até dava para sentir o silêncio se abrindo feito uma flor naquela paisagem da | (AR2) “E o retorno já dava em sua memória, as plantações/ do Santa Cruz flutuavam no fundo de um quadro/ que nela e formava,/ [...] até dava para sentir o silêncio se abrindo feito uma flor naquela paisagem da | (SG2) “Só sei que o Bolão, no dia seguinte, avisou, <i>Hoje, à tarde, a gente vai lá</i> , e eu, <i>Lá, onde?</i> , <i>No Santa Cruz</i> , o sítio pertinho da caixa-d’água, fim da cidade e começo da roça [...].”(CARRASCOZA, 2013, p. 97). |

⁷⁷ Os AR estão destacados em negrito.

| | | |
|--|--|--|
| infância [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 135). | infância [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 135, grifo meu). | |
| (SR3) “Em poucas horas, estaria, novamente, de uma outra/ maneira, aonde sempre ia, [...]/ ao chão daquele tempo de inesperadas descobertas: os filhotes de canarinhos do Seu Hermes, [...]/ o pássaro-preto da arapuca,/ [...] o sorriso da prima Teresa que o ensinara a ver as coisas no seu devagar, [...].(CARRASCOZA, 2013, p. 136). | (AR3) “Em poucas horas, estaria, novamente, de uma outra/ maneira, aonde sempre ia, [...]/ ao chão daquele tempo de inesperadas descobertas: os filhotes de canarinhos do Seu Hermes, [...]/ o pássaro-preto da arapuca,/ [...] o sorriso da prima Teresa que o ensinara a ver as coisas no seu devagar, [...].(CARRASCOZA, 2013, p. 136, grifo meu). | (SG3.1) “Nem viramos as costas, ele reapareceu, apressado, tinha ido à casa do seu Hermes e voltara pra nos chamar, <i>Venham, venham ver</i> , eram os filhotes de canarinho [...].”(CARRASCOZA, 2013, p. 93). (SG3.2) “[...] e eu nem percebi o pássaro-preto, fora do bando, vindo até a beira da arapuca e nela — <i>plaft</i> — ficar preso!” (CARRASCOZA, 2013, p. 98). (SG3.3) “A Teresa estava lá, calada, à sombra da mangueira. [...] Olhei bem pra ela. Pra ver tudo, nos detalhes. A cor dos olhos, o nariz arrebicado, a boca bonita, os dentes brancos clarinhos, tudo o que, pra mim, era o jeito dela. E, foi aí, de repente, que eu perdi toda a pressa do mundo.” (CARRASCOZA, 2013, p. 11). |
| (SR4) “Nem se dera conta de que podia voltar tão facilmente lá, como aquele garoto saltando de costas no campeonato infantil [...]”. (CARRASCOZA, 2013, p. 136). | (AR4) “Nem se dera conta de que podia voltar tão facilmente lá, como aquele garoto saltando de costas no campeonato infantil [...] ”. (CARRASCOZA, 2013, p. 136, grifo meu). | (SG4) “E aí aconteceu o bonito, de tão imprevisível que foi: ele se concentrou, também sem pressa, e, então, correu, correu — do jeito que corria, eu notei-o diferente — e, quando estava bem perto, ele se virou e saltou de costas, <i>flop</i> , passando primeiro a cabeça, depois os ombros e, finalmente, as pernas.” (CARRASCOZA, 2013, p. 78-79). |
| (SR5) “O carro avançava no asfalto, comendo velozmente a/ distância,/ e o menino que retornava nele era outro, assim como/ as lavouras à beira da estrada,/ o milho, a cana, o café, a soja, que aprendera com o pai/ a distinguir naquela viagem à casa do tio Zezo” [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 137). | (AR5) “O carro avançava no asfalto, comendo velozmente a/ distância,/ e o menino que retornava nele era outro, assim como/ as lavouras à beira da estrada,/ o milho, a cana, o café, a soja, que aprendera com o pai/ a distinguir naquela viagem à casa do tio Zezo ” [...]. (CARRASCOZA, 2013, p. 137). | (SG5) “Lentamente, começamos a conversar umas coisas miúdas sobre o caminho, um a perguntar, o outro a responder, <i>Quanto tempo de viagem, pai?, Cinco horas, Então vai demorar?, Vai, temos muita estrada ainda, [...] Tá vendo aquela plantação lá? O que você acha que é?, e eu, Milho?, Errou, Café?, Errou de novo, e eu, Não sei, e o pai, É soja, e começou a me ensinar como distinguir uma cultura da</i> |

| | | |
|--|---|--|
| | | outra.” (CARRASCOZA, 2013, p. 121-122). |
| (SR6) “[...] foi dizendo ao filho, que viera uma única vez/ali, ainda pequeno, e certamente de nada se/ lembraria, <i>Olha, a igreja matriz!; Ali, do outro lado da rua, era o Bar/ do Ponto; Tá vendo aquela lotérica na esquina? Lá era/ a sorveteria...</i> (CARRASCOZA, 2013, p. 138-139). | (AR6) “[...] foi dizendo ao filho, que viera uma única vez/ali, ainda pequeno, e certamente de nada se/ lembraria, <i>Olha, a igreja matriz!; Ali, do outro lado da rua, era o Bar/ do Ponto; Tá vendo aquela lotérica na esquina? Lá era/ a sorveteria...</i> (CARRASCOZA, 2013, p. 138-139, grifo meu). | (SG6) “O sol das onze da manhã batia no vidro da Kombi. Passamos pela igreja matriz, pela sorveteria na rua Quinze, e, quando chegou numa esquina, meu pai estacionou.” (CARRASCOZA, 2013, p. 49). |
| (SR7) “[...] ali [no quintal da casa em que crescera] começara a aprender a ler as pessoas, quando/ descobriu que Seu Hermes não estaria mais lá,/ entre passarinhos para devolver a bola de futebol.” (CARRASCOZA, 2013, p. 41). | (AR7) “[...] ali [no quintal da casa em que crescera] começara a aprender a ler as pessoas , quando/ descobriu que Seu Hermes não estaria mais lá ,/ entre passarinhos para devolver a bola de futebol.” (CARRASCOZA, 2013, p. 41, grifo meu). | (SG7) “Como no replay de um lance, me lembrei daquelas palavras da minha mãe, que um dia ainda iríamos ler as pessoas. Apesar de imóveis ali, havia poucos minutos, eu sabia, e ele também, que seu Hermes nunca mais poderia nos devolver a bola.” (CARRASCOZA, 2013, p. 29). |
| (SR8) “ <i>O Urso, lembra?/ Como não se lembraria?/ aqueles braços peludos,/ Se aposentou,/ mas ainda treinava uns garotos [...].</i> (CARRASCOZA, 2013, p. 142). | (AR8) “ <i>O Urso, lembra?/ Como não se lembraria?/ aqueles braços peludos,/ Se aposentou,/ mas ainda treinava uns garotos [...].</i> (CARRASCOZA, 2013, p. 142). | (SG8) “[...] então saltei, e ultrapassei o sarrafo, que estremeceu com a brisa do meu corpo, <i>Maravilha, maravilha</i> , o Urso gritou e veio, com seus braços peludos, festejar comigo.” (CARRASCOZA, 2013, p. 68). |

Fonte: a autora.

As operações cognitivas de retomada realizadas, durante a leitura do último capítulo do texto carrascoziano, tiveram como resultado, em um âmbito amplo da narrativa, a confirmação da hipótese construída e corroborada por meio de sucessivos *loopings* temáticos vivenciados no decorrer da interação com os capítulos antecedentes. Com efeito, estes *loopings* (temáticos) forneceram pistas para a consecução do sentido a partir da repetição de temas presentes nas narrações em 1ª pessoa, porém somente foi alcançado efetivamente o sentido, quando estive em interação com texto no derradeiro capítulo. Desse modo, em uma esfera macro, só compreendo tratarem-se *homem* e personagem narrador a mesma pessoa, pois há, no último capítulo, uma retroalimentação das SR por repetição: ao me deparar com AR que se repetem, sou remetida às suas correspondentes SG, compreendendo a identificação de um único personagem, cuja infância é narrada em 1ª pessoa e cuja vida adulta o é em terceira.

Embora as rememorações do *homem*, acerca de episódios de sua infância, sejam os elementos provocadores de meu movimento noético retrospectivo por força da repetição, esses *loopings* vivenciados no desfecho do romance, por seu lado, resultam na atribuição de sentido

não quanto às suas respectivas SG, pois elas não estão “incompletas”, dito de outra maneira, em minha interação, elas não ensejaram vazios. Posto isso, nessa seção do livro, as correspondentes SR (Quadro 1) não as complementam, não as retomam, nem as contradizem e muito menos provocam uma reformulação, já que não as refutaram, nem quebraram minha expectativa. Os *loopings* experimentados no capítulo derradeiro, no entanto, articulam o vazio originado como consequência da indeterminação do personagem protagonista, tanto nos capítulos narrados em 1ª pessoa, quanto nos em terceira – posso afirmar, lacuna central vivenciada na minha leitura –, confirmando a hipótese de serem o *homem* e o personagem narrador (*eu*) a mesma pessoa.

Os *loopings* experimentados no último capítulo aproximam-se do tipo temático e do de repetição, porém distinguem-se daquele, visto que as SR são memórias, ou seja, retomam os elementos apresentados anteriormente, para além da coincidência apenas em relação ao tema ou ao assunto. Parece-me, então, mais próximos do tipo *looping* de repetição, pois, malgrado não haja uma duplicação *ipse literis*, eles repetem eventos sucedidos e as SG não dependem de suas respectivas as SR, atendendo o que prescreve Larissa Santos (2021, p. 177):

Nesse procedimento específico, na comparação entre processos de leitura, concluímos que o *looping* de repetição não resulta de uma relação de dependência entre as SG e as SR. As sequências podem gerar sentidos, em seus determinados contextos, que não dialogam com os momentos em que o AR é repetido. Porém, na repetição forma-se uma conexão entre as situações em que o aspecto de retroalimentação está presente, propiciando maiores possibilidades de sentido. Em outras palavras, parece não haver consequências diretas entre os momentos cujo AR é tema da leitura/expectação, mas quando relacionadas, as sequências que evidenciam esse aspecto têm o sentido ampliado ou apresentam novos aspectos possíveis somente na vivência do *looping*.

De fato, nos *loopings* originados da leitura do último capítulo do romance (Quadro 1), as SG apresentam sentido independentemente das SR, e vice-versa, porém consigo formular sentido para o vazio originário graças à combinação de ambas as sequências (SG e SR).

Impende destacar também: ao mesmo tempo em que se operou esse evento noético de formulação de sentido, se deram outros acontecimentos, cujos efeitos situam-se em uma esfera micro da narrativa, bem como da interação. Em outras palavras, procedimentos cognitivos ocorreram, permitindo-me entender aspectos relacionados ao próprio capítulo em comento. Por exemplo, só compreendi a SR1, via AR1, que, em repetição, me remeteu às SG1.1 e SG1.2 (Quadro 1) – a compreensão acerca de Bolão, de Lucas e de Paulinho (SR1) como amigos da

infância do personagem protagonista se dá em virtude das informações armazenadas em minha memória a partir de passagens antecedentes, tais como as das SG1.1 e 1.2.

Tal movimento, decorrente da estrutura tema e horizonte, solicitou de mim, leitora, combinações entre o *lido e retido* em minha memória (SG) e o *em leitura* (SR), permitindo-me compreender parte do romance e seu todo. Assim, só entendo o contexto das lembranças do personagem protagonista (*homem*), porque já obtive as informações mediante as respectivas SG. Como resultado da estrutura tema e horizonte, desse modo, não tenho uma ampliação de sentido de um correlato de sentença retido em minha memória, em *horizonte*, mas alcanço a compreensão do próprio *tema*, promovendo, assim, um efeito prospectivo (o sentido de que são amigos de infância), e, em decorrência deste, a confirmação da hipótese construída (*homem* e personagem narrador são a mesma pessoa).

3.3.1.2 A ficção do leitor na quebra de expectativas: lendo paratextos

Parto agora para o mapeamento dos eventos noéticos originados em razão da mudança na diagramação do texto, no que se refere à disposição espacial do texto nas páginas e de sua coloração, a depender do tipo de narrador de determinado capítulo.

Conforme mencionado na subseção 3.3.1.1, logo no início da narrativa, foi gerada em mim uma inquietação decorrente do rompimento de comunicabilidade em virtude da localização do texto apenas na parte superior da página – procedimento reiterado na sucessão de capítulos, ao apresentar a narrativa ora nessa porção, ora na inferior. O abalo experienciado deve-se ao meu repertório de leitura, o qual pressupõe o texto ocupando toda a página do livro. Dessa maneira, esse momento de minha interação com o romance carrascoziano caracterizou-se por um cancelamento/uma quebra relacionado/a ao projeto gráfico, mais especificamente, à diagramação da página, portanto, do campo paratextual. Ante a isso, na observância do mapeamento, deparei-me com um problema de fundo teórico: como denominar esse evento cognitivo vivenciado? Seria ele acobertado pela teoria do efeito estético?

Conforme Iser (1999a, p. 10), ao ressaltar a importância da descrição do processo de leitura como interação dinâmica entre texto e leitor, “[...] os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão da capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor.” Como se vê, em sua heurística, no ato de leitura, a estrutura do texto é concebida a partir dos signos linguísticos de sorte que os fenômenos identificados nesse processo e estudados pela teoria do efeito estético não açambarcam, ao menos diretamente, aqueles vivenciados com base paratextual, como a

diagramação do texto. Nesse norte, quando falamos de *good continuation* ou de negação, por exemplo, estamos relacionando eventos noéticos do leitor apenas à estrutura textual propriamente dita, em outras palavras, ao signo linguístico?

No intuito de responder a essa questão, Carmen Santos (2017, p. 112), ao estudar longas-metragens, compreende “[...] a possibilidade de extrapolar alguns de seus conceitos teóricos para a experiência estética em geral.” Eis aí uma das bases onde fundo o entendimento de ser plausível perceber paratextos/projeto editorial como objeto de mapeamento à luz dos estudos iserianos e vygotskianos. Outro fundamento reside na concepção de paratexto como

[...] aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e, de maneira mais geral, ao público. Mais do que um limite ou fronteira estanque, trata-se aqui de um *limiar*, ou – expressão de Borges ao falar de um prefácio – de um “vestíbulo”, que oferece a cada um a possibilidade de entrar ou de retroceder. “Zona indecisa” entre o dentro e o fora, sem limite rigoroso, nem para o interior (o texto) nem para o exterior (o discurso do mundo sobre o texto), borda, ou, como dizia Philippe Lejeune, “franja do texto impresso que, na realidade, comanda toda a leitura”. (GENETTE, 2009, p. 9-10).

Mediante o conceito de paratextos segundo Genette, pode-se depreender a sua influência na leitura, portanto, no efeito que pode gerar no leitor. Efetivamente, a leitura de um livro transcende seu texto, pois, para além da materialidade, os paratextos também são capazes de suscitar uma comunicabilidade com o leitor, via estímulos provocados neste, o que, para Genette, tem mais importância quando comparados a sua diversidade de aspecto:

O paratexto compõe-se, pois, empiricamente, de um conjunto heteróclito de práticas e de discursos de todos os tipos e de todas as épocas que, em nome de um grupo de interesse, ou convergência de efeitos, que me parece mais importante do que sua diversidade de aspecto, eu reúno sob esse termo (GENETTE, 2009, p. 10).

Em que pese a concepção de *efeitos* provocados pelos paratextos vislumbrada por Genette não seja a mesma da teoria do efeito estético, é inegável sua compreensão relacionada à reverberação de sua materialidade no âmbito do leitor. Razão pela qual me proponho a incluí-los no mapeamento de minha interação com *Aos 7 e aos 40*.

Retomando, assim, o questionamento sobre o efeito que a meia página vazia gera em mim, leitora, compreendo trata-se de um evento noético de *negação*. De acordo com o formalista francês, a composição – escolha dos caracteres e de sua diagramação, “é o que dá forma de livro a um texto” e de algum modo alcança seu destinatário, “[n]enhum leitor

pode ficar totalmente indiferente à paginação de um poema, ao fato de, por exemplo, apresentar-se isolado na página branca, cercado pelo que Eluard chamava de suas ‘margens de silêncio’ [...]” (GENETTE, 2009, p. 35-36). As escolhas tipográficas de narrativas literárias, na modernidade, tendem à uniformização, o que acaba por se tornar regra ter o texto preenchendo as páginas de um livro. Nesse sentido, conforme dito, o meu repertório de leitura romanesca é comprometido com paginações completamente ocupadas pelo texto – respeitadas obviamente as margens – salvo raras exceções, como, por exemplo, no caso de composições que terminam antes de preencher a última. A despragmatização da diagramação da página, desse modo, afeta a minha posição de leitora, obrigando-me a perscrutar o que a negação indica.

A negação, no contexto de minha leitura, assinala outra forma de diagramação para a página de um romance, sugerindo uma nova concepção de composição paratextual, cujo significado ainda não formulado passa a estimular o meu imaginário, porém a elaboração de seu significado resta sobrestado, configurando-se em minha memória sob o *status* de horizonte. A consecução de sentido dar-se-á mais adiante, no avanço da leitura, com o surgimento eventos que se somarão a esse.

Prossigo então a leitura do segundo capítulo. Em certo momento, é revelado, via narrador em 3ª pessoa, um conflito interno do personagem protagonista, o *homem*, vivenciado enquanto observa o filho dormir – “A vida era devagar./ Poderia ser mais devagar ainda./ Porque o menino logo atingiria o ponto do caminho/ onde o homem que ele seria o esperava.” (CARRASCOZA, 2013, p. 17) –, mediante o qual percebo um liame entre essa parte da narrativa seu título, “Devagar”.

Embora já tivesse notado a relação entre o título do capítulo 1, “Depressa”, e seu conteúdo – a evidência da urgência do menino na referida seção –, naquele átimo não havia compreendido a relevância dessa associação para minha experiência estética. Lendo o capítulo 2, realizei a mesma associação formulada naquele primeiro momento, e, em movimento de *looping*, como se estivesse recebendo areia em meus olhos,⁷⁸ despertei para uma nova relação ensejadora de uma ampliação de significado, a presença de um par antitético, entre o primeiro e o segundo capítulos: *depressa-devagar*.

Vejamos mais de perto o que ocorreu cognitivamente nesse ponto da leitura do texto ficcional:

⁷⁸ Aqui, parafraseio as palavras da professa Carmen Sevilla Santos, em conferência de abertura do 1º Congresso Internacional de Estudos Iserianos – Cnei, “Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE) e Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM): implicações/ inovações metodológicas das teorias iserianas.”, realizada em 18 de outubro de 2022.

- (i) Cada associação *título-conteúdo do capítulo* suscitada na interação se deu mediante a *estrutura tema e horizonte*: o título armazenado em minha memória (*horizonte*) foi retomado com a leitura de determinada passagem do respectivo capítulo no momento em que estava sob minha atenção (*tema*). O sentido, portanto, somente se constituiu, quando, em minha leitura, transponho a esfera da narrativa propriamente dita e assumo uma perspectiva expandida envolvendo também o paratexto, no caso, o título.
- (ii) Para estabelecer o sentido de que os capítulos 1 e 2 assumem *pares antitéticos* entre si, tanto em relação ao título, quanto ao conteúdo, fui cognitivamente convocada também pelo projeto gráfico. Considerando os capítulos mencionados, os fatos narrados em um e em outro não apresentam uma relação direta de dependência, são episódios de fases distintas da vida do protagonista não necessária e diretamente interrelacionadas – se lidos isoladamente ou fora da sequência disposta no livro, ainda assim podem ser compreendidos. Porém, a percepção do par antitético somente foi percebida, mediante a retomada (*looping*) da relação *título-capítulo* ocorrida na minha interação com o primeiro capítulo.

Pensando em uma possível classificação desse *looping*, esteada em Larissa Santos (2021), ponderei sobre o tipo *complementação*. Consoante a estudiosa, esse fenômeno é experienciado “[...] quando a SR complementa a SG, até então sem sentido atribuído, possibilitando um significado. Logo, a SG só faz sentido quando retorna ao tema, acrescida de novo significado. Nesse caso, as duas sequências possuem uma relação de dependência.” (SANTOS, L., 2021, p. 172, grifo meu).

De fato, após estabelecer a relação *conteúdo-título* na leitura do capítulo 2 – sequência de repercussão (SR) –, há o desencadeamento do fenômeno de retomada, o *looping*, trazendo para minha atenção a associação semelhantemente produzida no momento da leitura do capítulo 1 – sequência geradora (SG). Como resultado, ocorre a ampliação do sentido dos capítulos, visto que percebo um vínculo entre eles originado da relação antitética, *devagar-depressa*, suscitada por seus títulos e por seus conteúdos.⁷⁹

⁷⁹ Essas associações, sentido gerado a partir do *looping*, constituíram-se também como indícios para a hipótese gerada a partir do vazio central de minha leitura, o originado como consequência da indeterminação do personagem protagonista, porém, conforme já justificado, devido ao propósito didático na apresentação dos eventos noéticos, via MAPEE, estão expostas separadamente.

Importante notar que, em minha experiência de leitura, há uma ampliação de sentido tanto em relação à SR quanto no tocante à SG, pois ambos os capítulos acabam compondo um par semanticamente relacionado por antinonímia. Outro aspecto relevante desse fenômeno é o fato de SR e SG não se constituírem por passagens do texto propriamente ditas, mas da relação que estabeleci cognitivamente a partir do título e do conteúdo de cada um dos capítulos – primeiro, na leitura das seções 1 e 2 do livro, identifiquei o liame *título-conteúdo do capítulo*, partindo de passagens do texto e do paratexto (título); depois, a contar dessa formulação ocorrida na leitura de ambos os capítulos, depreendi a composição dual por antinonímia.

Dito de outro modo, nesse momento de minha leitura, o aspecto de retroalimentação – elemento responsável pela retomada da SG – é uma construção cognitiva, ou seja, o sentido atribuído à relação *título-conteúdo do capítulo*, o qual se configura como uma SR, remetendo-me à mesma associação ocorrida na leitura do capítulo 1, ampliando, assim, minha percepção no tocante aos dois capítulos, já que os vejo agora como um par.

Depreende-se da minha interação o importante papel que a organização dos capítulos e seus títulos desempenham em meu processo de leitura, na medida em que provocam em mim, via movimentos noéticos, assimilação do texto ficcional para além dos códigos linguísticos, envolvendo, pois, o projeto gráfico também.

O estabelecimento do sentido no tocante ao caráter dual de cunho antitético entre os dois capítulos permite-me, agora, em virtude dos subsídios a mim fornecidos, formular uma resposta para a *negação* suspensa (originada a partir da diagramação da página), de modo que passo a mapear o processo cognitivo a partir do qual pude compreender o lugar vazio gerado por ela.

Conforme avancei a leitura e vislumbrei a presença de pares antitéticos entre os capítulos, percebi também a diagramação como uma dualidade material (o capítulo 1 apresenta o texto sempre na parte superior e sua coloração é de um verde mais vivo; o capítulo 2 tem o texto situado na porção inferior e seu verde é opaco), semelhantemente com o que ocorre com o narrador e a fase da vida do(s) personagem(ns)⁸⁰ abordada de acordo com a respectiva narração: de um lado, temos um narrador em 1ª pessoa, que nos conta memórias da infância, predominantemente felizes, cujo texto ocupa a parte superior de páginas verde vivo; de outro, um narrador em 3ª pessoa historiando passagens da vida adulta de um homem, permeada por conflitos pessoais e familiares, cujo texto situa-se na porção inferior de páginas verdes mais

⁸⁰ Deixo a alternativa singular e plural (vida do personagem ou vida dos personagens), uma vez que ainda, no momento de leitor descrito, ainda não tinha articulado o vazio relacionado à indeterminação do personagem protagonista.

sombrios. O quadro comparativo seguinte (Quadro 2) busca esquematizar os aspectos pareados pelo projeto gráfico e pelo texto propriamente dito.

Quadro 2 – Aspectos textuais e paratextuais dos capítulos 1 e 2 comparados

| Aspectos textuais e paratextuais | Capítulo 1 | Capítulo 2 |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--|
| Localização do texto na página | Parte superior | Parte inferior |
| Cor da página | Verde vivo | Verde sombrio |
| Perspectiva do narrador | 1ª pessoa | 3ª pessoa |
| Fase da vida do(s) personagem(ns) | Infância | Fase adulta |
| Tema da narrativa | Memórias felizes (poucos conflitos) | Episódios de conflitos internos e familiares (poucos momentos de felicidade) |

Fonte: a autora.

À medida que leio os capítulos seguintes essa relação dual antitética se repete em todos os demais capítulos, tanto em relação aos títulos (“Leitura” – “Escritura”; “Nunca mais” – “Para sempre”; “Dia” – “Noite”; “Silêncio” – “Som”; “Fim” – “Recomeço”), quanto ao respectivo conteúdo, tudo corroborado pelo projeto gráfico, de modo que percebo, no fim da interação, texto e paratextos encaixarem-se perfeitamente como em um quebra-cabeça ou mesmo episódios de uma vida toda se combinando e constituindo a história de um indivíduo, tornando os pares de capítulos antitéticos, ao mesmo tempo, complementares entre si, de modo que os acontecimentos infantis ressoam na fase adulta do personagem, ampliando, dessa forma, o significado dos capítulos.

Note-se, ainda, durante a leitura, que outros paratextos se incluem na mencionada junção, por exemplo, o sumário e a folha de rosto. Nesses, aquilo que pertence ao universo da infância também se situa na parte superior da página, tem uma coloração mais alegre e trata de experiências prazerosas; o relativo à fase adulta é o oposto, a antítese, localiza-se na porção inferior, tem cor opaca e se refere às vivências conflituosas. A capa, outro paratexto, endossa esse sentido quanto à distribuição do título e à coloração, e os elementos que compõem a fotografia rompem, parcialmente, a harmonia estabelecida, já que ocupam tanto a parte superior como a inferior, porém a figura masculina adulta, em consonância com a narrativa, permanece incógnita (seu rosto não é revelado na foto) e fragmentada (somente a metade de seu corpo aparece). No tocante às crianças presentes na capa, em que pese uma não ser mostrada completamente, podemos visualizar seu sorriso, enquanto a outra é revelada por inteiro. Percebo, assim, o projeto gráfico do romance juvenil carrascoziano todo pensado a contar da dualidade visada na narrativa.

3.3.2 *Aos 7 e aos 40*: a emancipação via literatura de múltiplos destinatários

Os eventos cognitivos mapeados, na subseção anterior, constituem uma descrição das minhas reações às instruções do texto e do projeto gráfico, notadamente aos seus não ditos (vazios e negações), a fim de promover conexões em prol da boa continuidade, e, conseqüentemente, da comunicabilidade. As estruturas textual e gráfica do livro, desse modo, provocaram respostas, os sentidos, mediante os quais se constituiu a comunicação entre mim e o livro. Para tanto, também tive de romper com minhas crenças, tanto em relação ao próprio tipo de texto, o juvenil, quanto às estruturas formais do gênero literário, romance, alforriando-me de minhas disposições habituais. Eis, em suma, a emancipação que o texto me proporcionou.

Para essa ampliação cognitiva alcançada com a conversão do livro em obra, ante o efeito estético suscitado, as idiossincrasias do texto juvenil carrascoziano – as lacunas e os cancelamentos – conferiram a mim o poder do leitor, o de transcender o dito, provocando-me à assunção de perspectivas necessárias para a articulação das partes não conectadas e, então, a sua compreensão. Ocorre que a comunicação só se deu devido também a particularidades minhas presentes no momento da leitura: nos termos da teoria histórico-cultural, o meu Nível de Desenvolvimento Real (NDR) estava aquém da estrutura textual e meu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) acima, de maneira que o texto não era nem absolutamente familiar, nem totalmente estranho para mim. Na medida em o objeto estético foi sendo constituído, configurou-se um novo Nível de Desenvolvimento Real (NDR), ocupando meu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) inicial, e, conseqüentemente, minha Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) recebeu um alargamento qualitativo.

À vista disso, é possível depreender o caráter de agente social do texto literário juvenil carrascoziano, visto que funcionou como mediador no meu processo de leitura – ou seja, no de uma pessoa adulta, viabilizando, posto isso, o êxito na construção de sentido, ante as ambigüidades e as expectativas geradas – e na minha emancipação, configurando sua força *crossover*. Afirmar, então, que um texto é uma literatura de múltiplos destinatários, de audiência dual ou *crossover fiction* significa dizer que um leitor adulto o lê como se tivesse sido destinado a ele, ainda que as instâncias legitimadoras o tenham designado como de endereçamento a faixas etárias mais jovens, exatamente o que ocorreu comigo em interação com *Aos 7 e aos 40*, confirmando assim a hipótese formulada: a interação de uma leitora adulta com o texto literário juvenil promoveu um alargamento cognitivo-emocional em virtude de idiossincrasias de ambos os polos, o estético (a leitora) e o artístico (o texto literário), evidenciando a atuação deste

enquanto agente social e seu caráter transgressor em relação às determinações previamente fixadas por instituições autorizadas (mercado editorial, instituições premiadoras etc.).

Ante o exposto, um texto de múltiplos destinatários pressupõe: um texto literário considerado juvenil e um leitor adulto por ele emancipado, o que em outras palavras significa dizer que aquele é dotado de estruturas textuais capazes para estabelecer comunicabilidade, em situações ideais, tanto com adolescentes quanto com adultos, de maneira que funcionará como mediador incidindo sobre estruturas cognitivas ainda em estado de latência. Conforme já exposto na seção 2.2, isso não significa que o Nível de Desenvolvimento Potencial de indivíduos adulto e jovens são idênticos, porém há uma área comum entre seus Níveis de Desenvolvimento Potencial (NDP), sobre cujas funções cognitivas, as estruturas textuais *crossover* incidem, oportunizando, em graus diferentes, a emancipação de ambos. Necessário ainda observar, de acordo com o enfatizado na mencionada seção, que tratando de leitores reais, como o faz esta tese e seu aporte teórico, os níveis de desenvolvimento noético mudam de indivíduo para indivíduo. Nesse sentido, pressupomos uma situação de normalidade na qual adultos e adolescentes apresentam esses níveis diversos entre si, em razão da maturidade, da experiência de vida e do repertório pertencente a cada faixa etária.

Consoante a teoria histórico-cultural, intelecto e afeto não se separam. “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.” (REGO, 1995, p. 121). Nessa esteira, a mediação social desempenhada pelo romance carrascoziano, como não poderia deixar de ser, do mesmo modo envolveu minha emancipação emocional, na medida em que propiciou um exercício de autoleitura. *Aos 7 e aos 40* fez-me notar desacertos como atos comuns e próprios de todo ser humano, algo óbvio, mas, não obstante isso, antes das reflexões suscitadas pelo livro, não havia percebido uma forma peculiar de sentir e de pensar: remitir erros alheios sempre foi mais fácil que aceitar os meus. Porém, testemunhando na leitura o sofrimento do *homem* dos capítulos que narram a fase adulta do narrador protagonista menino, observei uma espécie de autoflagelo desnecessário, decorrente de certa ausência de empatia consigo. Tal ponderação provocada pela interação com o texto literário motivou um movimento de leitura do meu sentir, logo do meu pensar, permitindo-me o exercício de uma autocompreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender como é oportunizada uma interação emancipadora de um leitor adulto com um texto literário juvenil de múltiplos destinatários, formulamos nossa hipótese no sentido que de tal interação ocorre em virtude de idiosincrasias noéticas do leitor adulto e particularidades do texto, as quais permitem a este atuar na qualidade de agente social, propiciando no indivíduo um alargamento cognitivo-emocional. Uma vez ocorrido esse evento – a interação –, o texto transgride a barreira etária previamente determinada por instâncias consideradas legítimas, comportando-se, assim, como *crossover fiction*, pois é capaz de mediar tanto adultos, quanto adolescentes no ato de leitura.

No mister de verificar essa hipótese, elencamos a título de objetivo geral da pesquisa analisar o modo em que se dá a interação nas mencionadas circunstâncias, dito de outro modo, a realizada com a participação de um leitor adulto e de um texto literário juvenil considerado pela crítica literatura de múltiplos destinatários. Tal objetivo se desdobra em quatro outros específicos e norteadores da arquitetura deste trabalho, cujos atendimentos passamos a expor.

Conforme delineamos na primeira seção do capítulo 1, no intuito de responder ao objetivo específico (i) apresentar um recorte histórico da literatura infantil e juvenil brasileira, vimos que a destinada a jovens, nos moldes hoje conhecidos, é decorrente das fases pelas quais textos literários destinados a crianças e a jovens passaram, atrelados ao processo histórico-social vivenciado, no país, a partir do final século XIX. De eminentemente pedagógicos e edificantes, devido ao fundo moral e exemplar, primados da sociedade vigente no momento considerado como o de seu nascimento, com a publicação de *Histórias da Carochinha* (1894), de Figueiredo Pimentel, esses textos passaram por modificações bastantes para então serem considerados emancipatórios e figurarem, em meados do século XX, enquanto categoria de premiações nacionais, bem como, no final do mesmo período, estarem entre os objetos de estudos acadêmicos de forma apartada – quando a literatura infantil e a juvenil foram compreendidas como subsistemas distintos –, em razão de características artísticas próprias.

Nesse contexto em que a literatura juvenil ganha autonomia (editorial, mercadológica, crítico-acadêmica, escolar), ela é exposta a questionamentos quanto à sua legitimidade. Destarte, ainda no capítulo 1, segunda e terceira seções, a fim satisfazer o objetivo específico (ii) discutir teoricamente a (i) legitimidade da literatura juvenil e de abordagens teóricas sobre a literatura de múltiplos destinatários (*crossover fiction*), expusemos que as contestações a que é submetida apontam uma artificialidade na sua diferenciação em relação à literatura destinada aos adultos – visto que seu surgimento é associado à necessidade de implementação da leitura

escolar e, conseqüentemente, à de suprimento do mercado consumidor –, indicando, em sede de comparação, a presença de um empobrecimento de seu rendimento literário. Em direção oposta, apontamos que há uma vertente que reconhece a necessidade de distinção entre a literatura *outra* e a juvenil, admitindo, também no tocante a esta, sua qualidade artística reconhecidamente apreciada pela crítica e pela academia, além de ser uma realidade editorial e institucional (SOUZA, R., 2015).

Segundo apresentamos, livros dotados de caráter utilitarista – produtos da indústria cultural – ainda convivem com textos infantis e juvenis que, não se submetendo às regras de mercado, apresentam inegável estatuto de arte. Nesses moldes, concebemos como certa a existência das várias literaturas, a destinada a leitores mais experimentados, em regra, os adultos, e as endereçadas àqueles com menor repertório, crianças e jovens, sem, contudo, haver empobrecimento literário relativamente ao seu próprio subsistema, pois, caso se analise seu rendimento artístico a partir de um exame comparativo, tomando a título de paradigma características da literatura sem adjetivos (a preferencialmente dirigida aos adultos), ela correrá o risco de ser, na maioria das vezes, considerada menor, posto que, com o fulcro de manter a comunicabilidade com o leitor incipiente, tende a menos desestabilizar a língua em relação aos textos literários daquele subsistema, já que, na literatura infantil e na juvenil, os recursos empregados pelo artista devem ser de alcance do público destinatário pretendido.

Conforme se vê, sob esse viés, a perspectiva imanentista, antes considerada necessária no julgamento do texto literário, deixa de prevalecer, incidindo, na averiguação de seu *status*, outras variantes, por exemplo, o leitor, e, especialmente, a comunicabilidade entre este e o texto. Diante do entendimento do literário sob o cariz de fenômeno comunicacional, o destinatário recebe importância, de forma que teorias como o da recepção e a do efeito estético dão novos contornos aos estudos literários na medida em que levam em conta aspectos relacionados ao leitor. Tal compreensão nos permite entender ser indiscutível a distinção entre a literatura infantil, a juvenil e a destinadas a adultos, validando a ideia shavitiana, no sentido de que todas compõem o sistema literário, no papel de subsistemas autônomos. Não obstante isso, em conformidade com o apresentado, as investigações acerca da literatura juvenil continuaram a se interessar predominantemente pela imanência do texto, perscrutando características recorrentes em narrativas destinadas a esse público leitor.

Esta pesquisa, no entanto, caminha em sentido diverso. Adentrando na questão da acessibilidade (HUNT, 2010) enquanto característica da literatura juvenil que atenta para o leitor, compreendemos conceitos iserianos (leitor implícito, vazios, negação etc.) como fundamentos importantes para o entendimento do uso da linguagem reputada literária para

jovens, visto que sua teoria concebe a literatura como estrutura comunicacional, dado que o efeito estético se manifesta mediante a interação texto-leitor. E vai além. Nossa pretensão investigativa recai sobre um texto literário juvenil que transcende às fronteiras etárias concebidas por instâncias legitimadoras (mercado editorial, instituições premiadoras etc.), considerado, assim, literatura de múltiplos destinatários, de audiência dual ou *crossover fiction*, devido, segundo estudiosos, à temática e a determinadas características textuais que possuem. Contudo, em nossa abordagem, consoante o objetivo específico (iii) – contribuir metateoricamente com os estudos que abordam os textos literários de múltiplos destinatários – , buscamos compreender tal fenômeno voltando nossa atenção para o leitor real em interação com esse tipo de texto, mais especificamente um adulto em ato de leitura de uma narrativa cuja classificação é juvenil (*crossover child-to-adult*).

Para tanto, o diálogo metateórico empreendido por Carmen Santos (2009), alicerçada na teoria do efeito estético e na teoria histórico-cultural, possibilitou-nos compreender idiossincrasias do leitor adulto e do texto literário *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza, bem como mapear a experiência estética via MAPEE, instrumento metaprocedimental desenvolvido pela pesquisadora, o qual versa sobre a autodescrição e a autorreflexão de eventos noéticos ocorridos com o leitor em interação com manifestações artísticas, em seu processo de construção de sentido.

Na esteira de Carmen Santos (2019), a interação será possível em circunstâncias nas quais a estrutura textual se concentre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do leitor. Em outras palavras: o texto não deve ser tão familiar a ponto de acarretar tédio, nem tão distante, provocando a falta de comunicabilidade, portanto, deve conter uma estrutura capaz de permitir ao leitor pôr-se em implicitude no intuito de articular vazios e negatividades, atribuindo sentido ao texto e operando um salto qualitativo em sua aprendizagem.

No que diz respeito ao texto literário juvenil de múltiplos destinatários em harmonia com o debate metateórico de Carmen Santos (2009), as idiossincrasias intelectuais do leitor e as particularidades do texto que geram condições ideais para a experiência do efeito estético seriam as mesmas necessárias em um contexto de interação de um adulto com um livro mercadologicamente destinado a ele – uma estrutura textual (agente social mediador) acima do NDR do leitor e abaixo do seu NDP. Nesse sentido, o texto literário juvenil *crossover* apresenta-se na qualidade de agente social tanto de adolescentes quanto de adultos, uma vez que é capaz oportunizar a leitores de ambas as faixas etárias a concreção do objeto estético.

A fim de corroborar nossa tese, no capítulo 3, atendendo ao objetivo específico (iv) verificar o processo de leitura do qual resultou o efeito estético vivenciado por uma pessoa

adulta, a ora pesquisadora, em interação com o texto literário juvenil *Aos 7 e aos 40* (2013), de João Anzanello Carrascoza, procedemos com a construção do Mapeamento de Experiência Estética (MAPEE). Em sede de resultado, observamos que o romance carrascoziano caracteriza-se como uma ficção de audiência dual, uma vez que provocou na leitora/pesquisadora reações noéticas em prol da comunicabilidade interacional motivadas por suas estruturas textual e paratextual. Instada, em interação com o livro, a articular vazios e negações para conferir sentido ao texto verbal e ao projeto gráfico, o efeito estético foi vivenciado, o romance atualizado e os níveis de desenvolvimento da leitora/pesquisadora qualitativamente enlarguecidos em decorrência de uma aprendizagem significativa.

Compreender o que ocorre com o leitor em interação com uma narrativa literária de múltiplos destinatários contribui para a conhecimento acerca desse fenômeno para além da investigação imanentista do texto, porém ainda restam algumas perguntas em aberto, as quais extrapolam os objetivos desta pesquisa, por exemplo: eventos noéticos experimentados por adultos seriam também vivenciados por adolescentes em interação com o mesmo texto literário de múltiplos destinatários? E, no caso do movimento *crossover adult-to-child*, como funcionariam as estruturas textuais e os aspectos intelectuais do leitor para configurar uma interação bem-sucedida? Esses são alguns questionamentos que podem motivar novas investigações.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar. Realidade além dos limites. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (org.) **Narrativas juvenis: geração 2000**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, Assis, SP: ANEP, 2012.
- ANDRADE, Júlia Parreira Zuza. **Mia Couto e Luandino Vieira: a ficção de fronteira nas obras editadas para o público infantojuvenil**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANGGRAINI, Theresia Enny. **The characteristics of child-to-adult crossover literature**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) – The Ohio State University, Ohio, 2015.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura juvenil: aspectos, dúvidas e contradições. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, n. 6, p. 146-163, 2011.
- BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como processo da aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014.
- BECKETT, Sandra Lee. **Crossover fiction: global and historical perspectives**. New York/London: Routledge, 2009.
- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do efeito estético**. Niterói: EdUFF, 2003.
- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Tópicos de teoria: para a investigação do discurso literário**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.
- CARRASCOZA, João Anzanello. **Catálogo de perdas**. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.
- CASAGRANDE JÚNIOR, Osmar. O narrador no romance *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS**, v. 1, n. 15, p. 205-224, 2017.
- CASH, Tricia Suseti Hamm. **La manipulación textual en la traducción de literatura crossover**. Dissertação (Mestrado em Tradução Inglês-Espanhol) – Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional, Costa Rica, 2014.
- CECCANTINI, João Luís. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5ª ed. Barueri: Mande, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CONDE, Miguel. A escrita comovida de João Anzanello Carrascoza. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 34, p. 223-232, 2009.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 55, n. 7, p. 205-223, 2011.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **Narrativas juvenis brasileiras**: em busca da especificidade do gênero. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

DELBRASSINE, Daniel. **Le roman pour adolescents aujourd'hui**: écriture, thématiques et réception. Liège: Scérén, 2006.

DE QUEIROZ, Pedro Fernandes; SOBREIRA, Antonio Gonçalves. **Antropologia Geral – Módulo 1**. 1 ed. Escola Premium/Apoio Acadêmico: Sobral, 2016.

DIAS, Ana Crélia; SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. Literatura juvenil contemporânea: entre a empatia e o desconforto. **Caderno Seminal**, v. 23, n. 23, p. 85-108, 2015.

DIAS, Eliene da Silva; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A literatura juvenil contemporânea: breves considerações sobre a formação de um subsistema literário. **Miscelânea**, v. 26, p. 257-269, 2019.

DUARTE, Cristina Rothier. *Histórias do País de Ali-Babá*, de Deifilia, Rachel e Aurora: um breve estudo sistema. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 9, n. 3, p. 530-545, 2020a.

DUARTE, Cristina Rothier. O leitor volta para casa: mapeamento estético de leitura. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos; COSTA, Fabiana Ferreira da (org.) **Espiral de fingimentos**: mapeamento de experiência estética em literatura. João Pessoa: Editora UFPB, 2020b. cap. 5, p. 95-123.

DUARTE, Cristina Rothier. Eu lio, tu lê, ele lê: *Catálogo de perdas*, de João Anzanello Carrascoza, também para adultos. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos; COSTA, Fabiana Ferreira da; SOUTO, Rinah de Araújo (org.). **Uma cartografia iseriana de experiências estéticas**: teoria, literatura e cinema. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020c. cap. 6, p. 68-78.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FALCONER, Rachel. Crossover literature. *In*: HUNT, Peter. **International companion encyclopedia of children's literature**. USA/Canada: Routledge Ltda., 2004. v. 1, p. 556-575.

FALCONER, Rachel. **The crossover novel**: contemporary children's fiction and its adult readership. New York, London: Routledge, 2008.

FRANÇA, Thyago Madeira. Reflexões sobre a trajetória estética de João Anzanello Carrascoza e a formação de leitores literários. **Caderno Seminal**, v. 35, n. 35, 2020.

GENETTE, Gérard. **Para textos editoriais**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HANKE, Juliana Garcia de Mendonça. **Jovens leitores**: o fenômeno *crossover* na obra de Machado de Assis. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IGNÁCIO, Valéria Gomes; DE OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. Romance *Aos 7 e aos 40* reivindica o cotidiano e o privado na captura do real. **Revista Língua&Literatura**, v. 16, n. 26, p. 27-37, 2014.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**. São Paulo: Ed. 34, 1999a. v. 2.

ISER, Wolfgang. O que é Antropologia Literária? *In*: ROCHA, João Cezar de Castro. **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser (org.). Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999b.

ISER, Wolfgang. *How to do theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006.

KENWARD, Helen E. **The challenge of crossover**: An investigation into the existence and implications of crossover fiction. Dissertação (Mestrado) – Department of Information Studies, University of Sheffield, Sheffield, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

JOHANN, Gisela. **Literatura premiada: possibilidades de diálogo com o público adolescente**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2017.

MAYORGA, Cláudia. Identidades e adolescências: uma desconstrução. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSON, Cintia Roberto. Entre vozes e visões: a emancipação do leitor em *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **Revista Crioula**, n. 25, pág. 132-149, 2020b.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Narrativas de língua portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2009, Évora. **Anais [...]**. Évora: Universidade de Évora, 2010. v 1, p. 01-22.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. Classificação da Pesquisa: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. In: NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite (org.) **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016.

NAVAS, Diana; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Memória e subjetividade em *O olho de vidro de meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social**, v. 22, p. 261-278, 2017.

NAVAS, Diana. A expansão dos sentidos a partir da materialidade do livro. **Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social**, v. 27, p. 65-76, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PINHEIRO, Melina Galete Braga. **Uma leitura do romance *A vida no céu*, de José Eduardo Agualusa, à luz do conceito de *crossover fiction***. 2015. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. **Revista Psicologia da Educação**. n. 7/8, p. 29-52, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PRADES, Dolores. Literatura juvenil ou leitura juvenil? **Revista Emília**. Jan. 2012a. Seção Polêmicas e Reflexões. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/literatura-juvenil-ou-leitura-juvenil/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

PRADES, Dolores. A literatura para crianças e jovens, um saco de gatos? **Revista Emília**. Jan. 2012b. Seção Polêmicas e Reflexões. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/a-literatura-para-criancas-e-jovens-um-saco-de-gatos/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. Narrativas juvenis: o fenómeno “crossover” na literatura portuguesa e brasileira. **Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil**, n. 2, p. 233-256, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface**. Recife: Bagaço, 2009.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Literatura e Cinema: uma interface metaprocedimental via Antropologia Literária**. Recife: 2017. Tese (Pós-doutorado em Literatura) – UFPE, Recife, 2017.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; COSTA, Fabiana Ferreira da. Mapeamentos de experiência estética em literatura: uma estratégia (meta)procedimental emancipadora. *In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos; COSTA, Fabiana Ferreira da (org.) **Espiral de fingimentos: mapeamento de experiência estética em literatura***. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. cap. 1, p. 14-25.

SANTOS, Larissa Brito dos. **Experiência estética em looping: solidão e memória no desvelar dos sentidos**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SILVA, Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da. Uma escrita de transição, Contributos para uma reflexão sobre literatura juvenil. *In: RECHOU, Blanca-Ana Roig; LÓPEZ, Isabel Soto; RODRÍGUEZ, Marta Neira. **A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)***. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, S.A., 2012.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. A dupla face dos contos de Marina Colasanti. *In: CECCANTINI, João Luís (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado***. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004, p. 72-83.

SORIANO, Marc. **Guide de littérature pour la jeunesse**. Paris: Flammarion, 1975.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de. **Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

SOUZA, Glória Pimentel Correia Botelho. **A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!** São Paulo: DCL, 2006.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

STAFUZZA, Grenissa Bonvino; OLIVEIRA, Bruno. A constituição do sujeito no espaço-tempo em *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. 1-18, 2021.

THALER, Danielle; JEAN-BART Alain. **Les enjeux du roman pour adolescentes: roman historique, roman-miroir, roman d’aventures.** Paris: L’Harmattan, 2002.

TURCHI, Maria Zaira. Narrativas juvenis: a inovação literária em busca do leitor. **FronteiraZ**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, n. 17, p. 81-92, 2016.

VALENTE, Thiago Alves; CECCANTINI, Joao Luís. Juventude pé na estrada. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Narrativas juvenis: geração 2000.** São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, Assis, SP: ANEP, 2012.

VIEIRA, Edneia Minante. **Espaço e subjetividade no romance *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Pós Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMBRA, Alejandro. **Formas de voltar para casa.** Tradução: José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Fontes Primárias

ANNUÁRIO BRASILEIRO DE LITERATURA. Rio de Janeiro. 1937-1944. Disponível em: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. <http://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: dez. 2020.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro. 1891 – Atual. Disponível em: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. <http://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: dez. 2020.