

O LEITOR E AS ESTRATÉGIAS METAFICCIONAIS
EM O *OUTRO LADO DA HISTÓRIA*, DE ROSANA RIOS

EDILSON ALVES DE SOUZA (DOUTORANDO)
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Goiânia, Goiás, Brasil
edilson.paceros@hotmail.com

RESUMO: O século XX destacou-se pelo experimentalismo na literatura, como se percebe nas literaturas infantil e juvenil, que se abriram a estratégias narrativas metaficcionalis. Essas novidades estruturais na criação ficcional demanda(va)m formas mais ativas de engajamento na leitura. Paralelamente, estudiosos, como Eco (1991, 2011a, 2011b), Barthes (2004), Jauss (1994), Iser (1996; 1999) e Hutcheon (2013), teorizando sobre a recepção de obras literárias, postulavam uma função mais participativa do leitor. Teoria e ficção coadunaram na configuração de um tipo de leitor que atendesse às novas peculiaridades desses textos: o *leitor metaficcional*, como acontece em *O outro lado da história* (1992), de Rosana Rios. Posto isto, o presente trabalho visa a discutir algumas implicações do leitor na leitura de narrativas metaficcionalis infantis e juvenis brasileiras, a partir d'*O outro lado da história*, de Rosana Rios.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil brasileira. Leitor. Metaficção. *O outro lado da história*.

Artigo recebido em: 23 jul. 2018.
Aceito em: 21 ago. 2018.

THE READER AND METAFICTIONAL STRATEGIES
IN *O OUTRO LADO DA HISTÓRIA*, BY ROSANA RIOS

ABSTRACT: The twentieth century highlighted literary experimentalism, as it is perceived in children's and young adults' literatures, which opened to metafictional narrative strategies. These structural novelties in fictional creation demand(ed) active forms of engagement in reading. At the same time, scholars such as Eco (1991, 2011a, 2011b), Barthes (2004), Jauss (1994), Iser (1996; 1999) and Hutcheon (2013), theorizing about reception of literary works, postulated a more participative function on part of the reader. Theory and fiction conformed in the configuration of a type of reader that attends to the new peculiarities of these texts: *the metafictional reader*, as ensues in *O outro lado da história*, by Rosana Rios. Therefore, the present work aims to discuss some of the reader's implications in the reading of Brazilian children's and young adults' metafictional narratives, starting from Rosana Rios' *O outro lado da história*.

Keywords: Brazilian Children's and Young Adults' Literature. Reader. Metafiction. *O outro lado da história*.

INTRODUÇÃO

Tole et lede [Toma e lê]
(Santo Agostinho)

A leitura pode transformar as mentalidades
(Vincent Jouve)

O ato de ler pode provocar um conjunto de reações, positivas ou negativas. O efeito de um texto – independente do gênero a que pertença ou da finalidade para a qual foi escrito – diversifica-se com seu receptor. Cada um, ao ler um (mesmo) texto, pode reagir de maneira distinta diante do conteúdo lido (ou que lhe foi apresentado). A relação que os sujeitos leitores estabelecem com o lido pode tomar diversas proporções, em vários âmbitos: no intelectual, no emocional, na vida pessoal, espiritual, entre outros. Tal realidade não impede a possibilidade do contrário, isto é, a experiência de uma leitura também pode ser inócua e vazia.

Um fato que não pode ser negado é que a leitura pode ser transformadora, como bem assevera Vincent Jouve (2002, p. 22): “a leitura pode transformar as

mentalidades”. Nesse sentido, ela não apenas informa, mas, de uma forma dialogada, promove reflexão sobre o lido e sobre a situação em que se encontra seu leitor. Um texto pode exercer influência determinante na vida daquele que o lê. Isso nos faz lembrar da conversão ao catolicismo de Agostinho de Hipona, ou Santo Agostinho, como ficou conhecido o filósofo e teólogo cristão, que viveu entre os séculos IV e V d.C.

Tendo levado uma vida devassa e depravada, o professor de retórica e já filósofo Agostinho de Hipona, segundo seus próprios relatos, viu-se profundamente compungido: “Quando, por uma análise profunda, arranquei do mais íntimo toda a minha miséria e a reuni perante a vista do meu coração, levantou-se enorme tempestade que arrastou consigo uma chuva torrencial de lágrimas” (*Confissões*, VIII, 12, 28). Diante do incontrolável choro que lhe tomava, Agostinho isolou-se, saindo do local em que estava e sentando-se sob uma figueira. Aí, conflitado com a própria vida que levou, desfazia-se aos prantos “oprimido pela mais amarga dor do coração” até que: “Eis que, de súbito, ouço uma voz vinda da casa próxima. Não sei se era de menino, se de menina. Cantava e repetia freqüentes vezes: ‘Toma e lê; toma e lê’” (*Confissões*, VIII, 12, 29, grifos do autor). Pensando ser um sinal divino, volta diligentemente para dentro da casa onde se encontrava, abre e lê uma passagem bíblica (*Romanos* 13, 13) que o convenceu e converteu a alma: “Não quis ler mais, nem era necessário. Apenas acabei de ler estas frases, penetrou-me no coração uma espécie de luz serena, e todas as trevas da dúvida fugiram” (*Confissões*, VIII, 12, 29). Toda experiência transformadora de leitura parece ser um feixe de luz que ilumina o entendimento que habita a escuridão. Por isso, é tão marcante; por isso, muda as mentalidades.

Este é um episódio curioso e representativo do que ocorre em muitas experiências de leitura e do que pode ocorrer com as diversas formas de contato que os próprios textos permitem, em si, a partir de suas estruturas: a mudança de postura e de perspectiva. Observamos que, junto com a recepção, é preciso considerar o “projeto” (o intento) da produção – e, nesse caso, não se trata da intenção do autor. O texto, enquanto exercício de linguagem, dita seus sentidos, o que não quer dizer que o texto é interpretado livremente, desconsiderando que, enquanto produção de linguagem, comunica algo ou estabelece algum tipo de *interlocução* (mesmo que não seja claro). Diante de um documento escrito, com a mediação dos elementos linguísticos do texto e da experiência de mundo que o leitor possui (como se observa no caso de Agostinho), ambos, texto e leitor, dinamizam, dialogicamente, os mecanismos de construção de sentido evocados para harmonizar o processo de leitura.

Alguns textos, como os que se utilizam de estratégias metaficcionalis, estão incluídos entre os que promovem um diálogo produtivo entre dois entes importantes no processo de leitura; muitos desses, inclusive, ultrapassando certas barreiras estruturais da narrativa, alteram em muito como ocorre o ato de ler. Os

textos considerados metaficcionalis fazem parte de um tipo de ficção que, na sua *diegese*, além de ficcionalizar o real em um enredo, “inclui dentro de si mesma um comentário sobre sua própria identidade linguística e/ou narrativa”¹ (HUTCHEON, 2013, p. 1). Em outras palavras, a metaficção é uma narrativa que, voltando-se para o seu processo de ficcionalização, autorreferencia-se, criticando-se a si mesma e analisando os seus procedimentos de criação literária; é um tipo de texto que inclui uma crítica literária dentro do material literário. Dessa forma, se a estrutura do texto muda, muda-se igualmente a estrutura da leitura e, conseqüentemente, essa alteração pode gerar complicações para a experiência do leitor (HUTCHEON, 2013, p. 3), uma vez que, dentro desses parâmetros narrativos, o leitor não apenas conhece a história, mas, também, a critica. Como se percebe, a leitura dos textos metaficcionalis pode ser transformadora, pois o estatuto ontológico do leitor – na medida em que o da narrativa é modificado – também recebe novas configurações.

Não obstante a multiplicidade e a complexidade que podem resultar da leitura de um texto metaficcional, na contemporaneidade, vemos uma constante tendência de introdução de experimentos que incorporam elementos metanarrativos em publicações das literaturas infantil e juvenil. Com vistas para os públicos que recebem (ou, pelos menos, para os quais são direcionadas) essas publicações, o teor dialogante e dialético estabelecido por textos autorreferenciais pode não ser bem-sucedido. Como se sabe, “[a] forma generalizada dos livros infantis convida o leitor a aceitar que o autor expressou no texto uma única interpretação do mundo e que lhe ofereceu um acesso direto a ela” (COLOMER, 2003, p. 108) e, por isso, pode um leitor não acostumado com esse formato de leitura não se engajar nas questões propostas pela narrativa metaficcional. Nos textos literários não metaficcionalis infantis e juvenis, “a mensagem é negociada através de um meio aparentemente neutro e transparente, que permite a identificação da intenção do autor se se lê com suficiente atenção” (COLOMER, 2003, p. 108). Assim, a mensagem é unívoca e descobri-la vai ser a única ação do leitor.

Apesar de, diante da produção dessas obras, muitos escritores pressuporem “uma leitura inocente por parte do leitor” e esta ser “a forma predominante dos livros para crianças e jovens e, segundo muitos críticos, a única possível” (COLOMER, 2003, p. 109), partimos de uma percepção diferente. Do mesmo modo que há várias formas narrativas, há vários tipos de leitores. Estes se engajam de forma diferente nas narrativas e podem realizar, a partir de suas potencialidades, tanto uma leitura inocente, no caso do leitor comum, como uma leitura crítica, no caso de um leitor crítico. Contudo, observamos que certas narrativas, primazmente as metaficcionalis, não são passivas, isto é, não possibilitam uma leitura comportada, preocupada apenas em evidenciar a “intenção do autor”; elas, por meio dos seus artificios, convocam o leitor a atingir outras camadas de

¹ Lê-se no original: *includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity.*

interpretação, produzindo outras demandas para o ato da leitura. Nesse sentido, podemos dizer que há narrativas que potencializam a ação do leitor no processo de decodificação dos seus enredos, ou seja, há narrativas infantis e juvenis que podem “fazer” do leitor comum um leitor crítico.

Para compreendermos como são articuladas as relações possíveis entre esse tipo de texto e o leitor, é importante recordarmos um duplo movimento histórico de renovação que afetou tanto o leitor como a narrativa, e que trouxe igualmente implicações para o questionamento das teorias da narrativa, após os anos de 1960.

NUANCES SOBRE O LEITOR

Na segunda metade do século XX, vemos florescer um conjunto considerável de trabalhos sobre as formas de interação entre o texto e seu receptor, que contribuíram para a teoria contemporânea do leitor. O leitor como um paradigma, ou como uma demanda, da teoria literária provocou uma ruptura e, simultaneamente, uma renovação da epistemologia dos estudos da literatura, que, na generalidade dos casos, ocupava-se apenas de autores e de obras (BARTHES, 2004, p. 58-59; JOUVE, 2002, p. 14). Dentre os estudiosos que se detiveram, direta ou indiretamente, sobre a questão do leitor estão Umberto Eco, Roland Barthes, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, para citarmos alguns de maior projeção. Se seus trabalhos possuem alguma relação ou influência intrínseca entre si é algo que o presente trabalho não pretende explanar; mas, não se pode negar que, sob uma visão global, os textos desses autores se comunicaram de sorte a formar um coro torrencial em defesa do leitor – o que buscaremos identificar a seguir.

O italiano Umberto Eco, em 1962, trouxe a lume o livro *Obra Aberta*. Abordando campos artísticos diversificados, como o cinema, a música e a literatura, o autor (1991) discute situações de comunicação artística em que a obra de arte revela-se como um domínio aberto para incursões interpretativas as mais variadas possíveis. De acordo com Eco (1991, p. 25-26, grifos do autor) essa abertura se dá por uma “ambiguidade fundamental da mensagem artística” que permeia “qualquer obra em qualquer tempo”; esta é uma noção que “*representa um modelo hipotético*, embora elaborado com a ajuda de numerosas análises concretas, utilíssimo para indicar, numa fórmula de manuseio prático, uma direção da arte contemporânea”. Na esteira dessa proposição, em maior ou menor grau, toda obra é aberta para receber novas perspectivas de leitura. Esse modelo possibilita novas relações entre “obra e fruidor” (ECO, 1991, p. 27), dotando este, no caso da leitura literária, com uma liberdade que rompe grilhões de acesso ao texto e renova a obra a cada leitura empreendida.

A aparente falta de rigidez hermenêutica não apenas influi nas formas como a obra é (ou será) recepcionada pelos grupos sociais interessados, mas implica o estabelecimento de novos padrões de relacionamento entre texto e leitor, nos quais a presença de uma flexibilidade dialogante será contínua, pois a obra estará sempre aberta para que outras visões de mundo passem por ela. Com o reposicionamento do leitor, de forma automática, ocorre o deslocamento do autor da/na obra literária. Para compreendermos as nuances das consequências do intercâmbio entre leitor e texto sobre a instância do autor, passemos para as considerações de Roland Barthes em “A morte do autor”, um texto de 1968.

Em “A morte do autor”, o ensaísta francês defende a ideia da necessidade da ausência de uma voz, a do autor – no texto literário e no ambiente social –, que comanda o processo de construção de sentidos. Assim, a interação entre os signos e a estrutura da linguagem ganha autonomia para a construção de um diálogo mais direto – isto é, sem a mediação dessa voz – com o leitor. Isto, como destaca Barthes, é colocar a “própria língua no lugar daquele que dela era até então considerado proprietário”, pois “é a linguagem que fala, não o autor” (BARTHES, 2004, p. 59). A figura do autor, ou a imagem abstrata daquele “proprietário” que possui o poder de determinar os estados de significação, nessa direção, é subtraída. Se o autor se ausenta, o leitor é quem permanece no jogo pelo qual a obra, ou texto, ganha sentido.

Se (a intenção d’) o autor está presente (ou onipresente), o procedimento de leitura, ou de decodificação, do texto literário restringe-se a uma visão limitada. Porém, considerando que um texto é, na verdade, “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 62); e, assim, observamos que ele possui várias portas abertas para receber – na medida da disposição de seus leitores – um conjunto indefinido (para não dizer infinito) de leituras e interpretações. Nesse sentido, percebemos que tanto o texto literário como o leitor ganham em autonomia, e, além disso, essa independência possibilita uma forma de adentramento textual que respeita a natureza pluricultural e plurissignificativa própria do texto literário, uma vez que ele “é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação” (BARTHES, 2004, p. 64). Essas portas, livres dos impedimentos autorais, levam a

um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que

mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito (BARTHES, 2004, p. 64, grifo do autor).

O sujeito-autor, que produz o texto, desaparece e ocorre uma sobre-elevação, ou um devido reposicionamento, de um outro sujeito: aquele que recebe o texto. Como que em um processo de substituição, de seleção natural do processo de recepção do texto literário, “o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 2004, p. 64). Assim, se antes a presença do autor era o mesmo que “fechar a escritura” (BARTHES, 2004, p. 63), isto é, provocar a unilateralidade do processo de construção de sentidos, com a presença do leitor, a obra se abre a outros procedimentos interpretativos e outras significações. O ensaio de Barthes contribui para repensar, além do papel da crítica, que também é assunto desse mesmo texto (principalmente, por ela legitimar a presença do autor na interpretação das obras), qual o papel do leitor diante de uma obra literária.

O relevo dado ao leitor se consolida nos anos de 1970 com a Escola de Constança, na Alemanha. Segundo Jouve (2002, p. 14), ela “é a primeira grande tentativa para renovar o estudo dos textos a partir da leitura”. A repercussão dessa Escola deu-se, principalmente, por estar vinculada a “dois ramos muito distintos: ‘a estética da recepção’ de Hans Robert Jauss e a teoria do ‘leitor implícito’ de W. Iser” (JOUVE, 2002, p. 14, grifos do autor).

A Estética da Recepção, de acordo com as formulações de *A história da literatura como provocação à teoria literária*, do alemão Hans Robert Jauss, propõe uma revisão metodológica da forma como é concebida a história da literatura. Esta é repensada a partir do preenchimento de uma lacuna que cabe àquele que “eterniza” a obra pelo ato leitura, o leitor. De acordo com Jauss (1994, p. 22), as teorias de interpretação literária de linha marxista e de linha formalista, em voga nos fins dos anos de 1960, no alto de suas potencialidades, privavam

a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quando de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores – o fato público, em suma, desempenha naquelas duas teorias literárias [(a formalista e a marxista)] um papel extremamente limitado.

A proposição de Jauss busca responder a essa limitação ao apontar que “[a] história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor” (JAUSS, 1994, p. 25). Isso evidencia que, se, em certa época, uma obra foi recebida de uma maneira, em outro tempo, pode ser recebida de outra maneira, pois a leitura a atualiza, renova a forma como é acolhida pelo público. No pensamento do alemão (1994), o processo de recepção se dá pelo entrecruzamento de dois horizontes: aquele

perspectivado pela obra e o que o leitor (dentro dos seus limites sociais e históricos) pode oferecer; a interpretação da obra, desse modo, é mediada por questões sociais e históricas que conduzem a visão que o leitor tem sobre certa obra no processo de recepção e pelo efeito que ela produz nele. Isto é, o horizonte de expectativa do leitor, que o situa em um determinado contexto social e histórico, é o que torna a obra experienciável, dado que se consegue estabelecer um diálogo entre ele e o horizonte da obra. Assim, a obra é submetida a novas interpretações (leituras) que confirmam sua capacidade comunicativa, pois ela não se restringe ao seu público original (de quando foi publicada). O leitor, nessa direção, além de desvelar a natureza descontínua da obra, a responde, visto que ela, para ter sentido, sempre pede um complemento (a leitura), que só o leitor pode dar.

Essa perspectiva apresentada por Jauss ressignifica a presença da autoria artística na recepção do texto literário; ressignifica a experiência com o texto, de forma a singularizá-lo enquanto produto artístico (e objeto da história da arte); recoloca o leitor na relação entre autor e obra; e, conseqüentemente, ressignifica o cânone e a história da literatura, pois as obras passam a ganhar seu valor não pelo ditame histórico de um grupo social ou pela sua derivação de outra obra do mesmo gênero, mas pelo “critério de recepção, do efeito produzido pela obra e sua fama produzida junto à posteridade” (JAUSS, 1994, p. 7-8). A leitura de uma obra faz do leitor uma instância determinante de permanência (isto é, de canonização) e renovação de uma obra na história literária que, até então, era forjada em generalizações embasadas no “esquema de ‘vida e obra’” (JAUSS, 1994, p. 7).

A tônica sobre a ação do leitor no processo comunicativo do texto literário, em 1976, ganhou outra abordagem com Wolfgang Iser, na sua obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Diferentemente de Jauss, que prevê uma mudança em âmbito mais amplo, que é o da história literária, Iser foca em um evento mais restrito, não menos complexo, que é o do ato da leitura em si. Na referida obra, o autor alerta que os textos literários constituem-se também de “lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e *demandam serem preenchidos pelo leitor*” (ISER, 1999, p. 107, grifos nossos).

Partindo dessa premissa, percebemos que Iser (1999) confirma a necessidade do leitor para o processo de significação do texto, destacando o estado lacunar manifesto na “indeterminação” e “inconclusão” do sentido da obra, pois esta aguarda a concretude que se dá por meio da sua interação com o leitor, de onde procedem as possíveis interpretações (concretizações) que receberá. “A essas lacunas corresponde a assimetria básica de texto e leitor, caracterizada pela falta de uma situação e de um padrão de referências comuns” (ISER, 1999, p. 103). Nesse sentido, ambos são, diante do processo de leitura, dotados de contingências que demarcam e evidenciam essas lacunas. As mobilizações que o leitor realiza em face da necessidade de compreender o texto dissolvem o desequilíbrio lacunar

inicial que há entre os dois e configuram o tipo de interação possível, a partir do diálogo entre o horizonte da dimensão textual e o horizonte da dimensão leitora.

Os sentidos resultantes dos diversos contatos que tem o leitor com determinada obra literária desvelam a dinâmica interpretativa do texto e o caráter estético que a ele é conferido pelo próprio leitor, posto que, na concepção iseriana, “o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura” (COMPAGNON, 2014, p. 147). Contudo, é importante destacar que o leitor é instigado a *co-operar* com o texto, dado sua reação na interação, que complementa a obra, já estar prevista, textualmente, em um *leitor implícito*, como explica Iser (1996, p. 73):

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 do leitor implícito designa, então, uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor.

O leitor implícito é a prefiguração do que deve ser um leitor real (o de carne e osso) para a concretização do sentido do que é lido, podendo este alcançar, ou não, de acordo com suas disposições, o modelo do prefigurado em sua interação com o texto. Nesse sentido, o leitor implícito prevê e antecipa situações de interpretação que poderão ser concebidas, ou não, pelos futuros leitores de uma dada obra. Nas palavras de Jouve (2002, p. 14), “o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto”.

O leitor implícito de Iser aproxima-se muito da concepção de “Leitor-Modelo” postulado por Eco, em 1979, no seu livro *Lector in fabula*. Na referida obra, a partir de um enfoque estabelecido na semiótica e retomando considerações feitas em *Obra Aberta*, Eco (2011a) discute um Leitor-Modelo delineado como demanda do texto; isto é, a estrutura do texto exige e constrói um tipo de procedimento de leitura, e, conseqüentemente, um tipo de leitor arquetípico, afeiçoado aos moldes dos circuitos interpretativos que o próprio texto permite. Nas palavras de Eco (2011a, p. 37): “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa”. E isso acontece pela “atividade cooperativa que leva o destinatário a tirar do texto aquilo que o texto não diz (mas que pressupõe, promete, implica e implicita)” e, ao longo da recepção, a “preencher espaços vazios” (ECO, 2011a, p. IX) presentes nesse.

Na visão do crítico italiano, uma narrativa se vale de diversas estratégias textuais para a elaboração da mensagem e, simultaneamente, constitui um Leitor-

Modelo, que emana do texto quando a estrutura deste indica o modo como pode adentrá-la por meio da “cooperação textual” pela qual ele atualiza a mensagem do texto – isto é, concretiza seu sentido –, preenchendo, assim, os “espaços brancos”.

A identidade desse tipo de leitor, por um lado, aponta para o esclarecimento de como um leitor real não consegue apreender o texto em sua plenitude, não consegue perceber as estratégias discursivas e, mesmo com a obra aberta, dando margem às diversas leituras, empreende um procedimento de leitura comum, que deixa muitas lacunas sem o preenchimento que, textualmente, era previsto. Nesse sentido, o Leitor-Modelo reflete um potencial e é um papel que pode, ou não, ser assumido pelo leitor real.

Por outro lado, se o leitor implícito (ISER, 1996) ou modelo (ECO, 2011a) traz a configuração ideal de um leitor que consegue se articular nos meandros da narrativa de maneira a passar pelas aberturas que ela oferece no processo de recepção, também, podemos dizer que no esboço de leitura engendrado e idealizado no leitor implícito está uma representação do leitor real que conseguiria se articular na complexidade e na plurivocidade inerentes a um texto metaficcional. A metaficção, em outras palavras, como outros textos literários, possui um modelo implícito de leitor que consegue desvendar seus significados e que tem condições de explorar os artifícios que constituem a autorreferencialidade desse tipo de texto; e a este leitor idealizado denominamos *leitor metaficcional*, que, quando assumido pelo leitor real, dialoga com os aspectos autorreferenciais da narrativa e o leitor crítico torna-se um devir – uma “vir a ser” – do leitor comum – como anteriormente hipotetizamos.

Se a estrutura do texto demanda especificidades para o leitor, ocupar-nos-emos, no próximo tópico, com a discussão de alguns aspectos estruturais das narrativas infantil e juvenil, primazmente das narrativas metafissionais, no intento de, compreendendo seu funcionamento composicional, esclarecermos melhor o *leitor metaficcional*.

NARRATIVAS INFANTIS E JUVENIS E A METAFICÇÃO

Os padrões de composição narrativa arrolam elementos que, dispostos e devidamente arranjados, seguindo certa lógica de ordenamento dos fatos, possibilitam a produção de sentidos e a recepção. Esses padrões são, na verdade, fruto de sistematizações realizadas a partir de obras literárias diferentes que apresentam conteúdos discursivos, mais ou menos, semelhantes. A abordagem sobre um conjunto diversificado de textos ficcionais que permite alguma síntese teórica (alguma poética), geralmente, utiliza-se de títulos exemplares significativos que confirmam as convenções narrativas. Não queremos, com isso, dizer que, na teoria da narrativa, há generalizações (desproporcionais) aplicáveis a um reduzido

número de obras; também não pretendemos invalidar ou diminuir o valor de obras como *Discurso da narrativa*, de Gérard Genette, ou *Como funciona a ficção*, de James Wood (para citarmos apenas duas), e nem dos demais manuais de criação ou análise literária que apresentam diversos modelos narrativos. Intentamos, ao contrário, apontar para a realidade de que a busca sistemática de compreensão de como a narrativa se desenvolve, de saber quais os procedimentos que são postos em “jogo”, em um enredo, e de identificar os elementos que são utilizados para a construção e a estruturação da trama, é um movimento comum e que – de acordo com o período da história – esses modelos se repetem ou servem de fundamento para a produção (renovadora ou subversiva) de outras formas de narrar.

É a partir dessa perspectiva, de que a narrativa pode ser estudada, analisada e criticada no que ela oferece enquanto produção, que adentramos no universo das literaturas infantil e juvenil brasileira. Elas, da segunda metade do século XX à contemporaneidade, além de aumentar significativamente o conjunto de textos compromissados com esse público, têm feito emergir, ousadamente, novos caminhos de construção narrativa. Estes, por sua vez, têm transformado a criatividade dos escritores e proposto articulações inovadoras com a linguagem.

As obras de Charles Perrault, de Jacob e Wilhelm Grimm e de Hans Christian Andersen foram primordiais para a constituição de um cânone e de um modelo de ficção nas literaturas infantil e juvenil. As narrativas desses autores povoam o imaginário de muitas pessoas por meio de personagens como: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Patinho Feio, Pequeno Polegar, Sereiazinha, princesas e príncipes, fadas e bruxas. Não obstante isso, por meio delas também se pôde delinear (determinar) a variação estrutural frequente em narrativas infantis e juvenis, como bem sistematizou Vladimir Iakovlevitch Propp no seu *Morfologia do conto maravilhoso*. A partir do estudo de Propp (2010), podemos observar que a trama do conto maravilhoso é constituída dentro de uma estrutura “previsível” e é composta por elementos e fatos que são sequenciados de maneira a se chegar a certo fim, como o “final feliz”.

Como se percebe, a estrutura, além de ser uma constatação, em muitos casos, tornou-se um parâmetro norteador da criação e da análise literárias; um princípio que, depois de estabilizado, possibilita a criação de “manuais”, como se percebe na segunda parte do livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, de Nelly Novaes Coelho, intitulada “Gramática da literatura infantil”. Nessa parte da obra, podemos encontrar um panorama sintético das tendências temáticas e estruturais que podem estar presentes nas mais diversas formas de expressão verbal literária. Coelho (2000, p. 64, grifos da autora), “[s]em a intenção de fechar essa matéria literária em normas absolutas, dogmáticas ou rígidas (o que é absolutamente impossível, devido à natureza fluida de toda arte)”, organiza “um conjunto de princípios e hipóteses teóricas (extraído da literatura em geral e da infantil em particular)” que pode “servir aos interessados, como uma espécie de

gramática”, funcionando como uma orientação para a prática do texto literário. Além dos aspectos pragmático e ontológico, o que igualmente chama a atenção na proposta de Coelho é a consciência histórica de renovação que, apesar de poder agrupar as características de obras a partir de certos “princípios”, rejeita os dogmas, o absolutismo e o legalismo teórico relativos ao texto ficcional.

Assim, verificamos uma identidade narrativa – dentro da literatura infantil – que: auxilia o leitor a prever o comportamento ficcional, por meio dos atributos que ela recebe; estabelece, implícita ou explicitamente, um caminho de organização dos elementos constituintes; e, ao mesmo tempo, permite uma abertura para o acréscimo do novo, para a alternância, para a mudança e, até mesmo, para a ruptura total dessa “ontologia” literária. Essa consciência de renovação é indispensável para o prosseguimento dos estudos literários sobre a literatura infantil e para se compreenderem as configurações da narrativa contemporânea.

Na contemporaneidade, as obras estão vinculadas a uma série de condutas que desfazem alguma forma (ou possibilidade) de identidade coletiva entre as narrativas. Elas se singularizam de sorte a se aproximarem *apenas* na atitude de ultrapassar modelos, de criticar as normas de utilização da linguagem, de subversão das convenções e de proposição da pluralidade de vozes e tendências. A imprevisibilidade dessas obras causa uma instabilidade nos procedimentos narrativos e gera uma reestruturação (ou desestruturação) do que se entende por padrões de composição narrativa.

Essas configurações avultaram, mais expressivamente, a partir da segunda metade do século XX, quando ocorreram o “surto de criatividade” e o *boom* das literaturas infantil e juvenil brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003; COELHO, 2010). Após o *boom*, há uma nova consciência dos nossos escritores, os quais empreenderam novas formas de engajamento linguístico. Assim, vemos obras compromissadas com o “[...] experimentalismo com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; [provocando] substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquieta/questionadora” (COELHO, 2010, p. 283, grifo da autora). Essa literatura inquieta não se conforma, muitas vezes, às estabilidades de princípios ou ditames de como deve funcionar uma narrativa. Ela está, ideologicamente, descompromissada com valores estéticos estáticos, como a previsibilidade linguística, com a predeterminação do tema e do estilo, com a posição silenciada e despreocupada do leitor e com as convenções de produção da alegoria literária. Ela faz parte dos frutos da revolução cultural provocada pelo modernismo e, mais especificamente, no âmbito brasileiro, pela “fase inovadora pós-lobatiana (a partir dos anos 60/70 até o findar de século XX)” (COELHO, 2000, p. 150).

Coelho (2000, p. 153) comenta que, devido a tal valorização da linguagem, os novos livros tratam como tema o (próprio) fazer literário. Desse modo, as

literaturas infantil e juvenil brasileiras voltam-se para si mesmas e, por essa razão, empregam os recursos da metaficção, ou seja, “[a] criação narrativa que fala sobre si mesma; ou o processo de inventar histórias que se revelam ao leitor como tal. Revelação do ato de escrever como um ‘artifício’, como um ato de criação literária ou artística” (COELHO, 2000, p. 215, grifo da autora). Nessa direção, encontramos novas possibilidades de utilização da palavra, de organização da narrativa e de associação entre o real e o ficcional, que rompem com a *diegese* tradicional ao propor questões sobre ou comentarem a si próprios enquanto artefato literário.

As formas narrativas instauradas pelo uso de estratégias metaficcionais são compostas a partir de novas propostas de condução da *mimesis* (ou da negação dela) e, por isso, não raro, oferecem outras possibilidades para o pacto ficcional. As novas tessituras ultrapassam a restauração ou a renovação das atividades retórica e estilística e inserem outros níveis de interação entre texto e leitor. Assim, não apenas o texto recebe novas características, mas aquele que o recebe é também ressignificado (HUTCHEON, 2013, p. XII). Se pensarmos que o leitor muda de atitude perante um texto com características peculiarmente distintas de outros textos convencionais – como o texto metaficcional –, observaremos que a ficção atua como elemento determinante daquilo que o leitor pode fazer diante do ato da leitura. Nesse sentido, os mecanismos e habilidades do receptor na decodificação do texto são “manipulados” e, da mesma forma, a experiência estética deste também poderá ser moldada de acordo com a proposta da obra literária.

O LEITOR E AS NARRATIVAS METAFICIONAIS INFANTIL E JUVENIL

Teresa Colomer (2003, p. 111), corroborando as asseverações de Coelho (2000) sobre essa tendência nas narrativas infantis e juvenis brasileiras contemporâneas, destaca que a ruptura provocada nas configurações das narrativas tradicionais pela metaficção reposiciona o leitor, exigindo dele uma postura leitora mais crítica e mais reflexiva, o que “gerou polêmica entre os críticos da literatura infantil”. Alguns julgam as estratégias textuais utilizadas pela metaficção “sofisticadas” para a infância, outros, que “as crianças, precisamente, estão mais próximas das obras experimentais” e que, mesmo as narrativas “mais convencionais [...] são igualmente complexas” (COLOMER, 2003, p. 111) para o público infantil.

Boa parte da crítica desfavorável, como destaca Colomer (2003, p. 111-112), subestima as potencialidades infantis e juvenis. Sobre isso, como discutimos no início do presente trabalho, há autores e críticos que, preferindo a univocidade de sentido dos textos para esse público, restringem suas possibilidades interpretativas. Contudo, se considerarmos que “a participação do leitor é uma

das principais mudanças na literatura infantil no últimos anos” (COLOMER, 2003, p. 113), constatamos os seguintes aspectos: a) as propostas metanarrativas convergem com o grupo de textos que incorporam e consideram essa mudança, posto que demandam do leitor uma leitura mais participativa; b) se os textos desrespeitam a natureza plurissignificativa da obra literária (como querem alguns críticos e autores), eles se “fecham” (retomando Eco (1991; 2011a)) e possibilitam uma experiência estética menos rica e, talvez, deficitária; c) os textos metaficcionais infantil e juvenil, de acordo com a disposição de seus elementos composicionais (recursos linguísticos, verbais, não-verbais, gráficos, etc.), podem estimular o desenvolvimento de habilidades e posturas leitoras mais críticas e reflexivas. Então, com as narrativas metaficcionais, o leitor ganha um realce diferente e naturalmente mais positivo, tanto pela exigência do texto como pela resposta que ele dá.

Linda Hutcheon, sob influência das teorias de leitura de Iser, em 1980, publicou o livro *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*, como uma forma de reação à profusão e à proliferação, em meados dos anos de 1960, nos campos literários europeu e americano, de narrativas autorreflexivas que tratavam do próprio fazer literário (p. IX-X). Buscando pensar o leitor diante da narrativa metaficcional (a qual ela denomina de *narrativa narcisista*), Hutcheon (2013, p. XII, grifos nossos) aponta que as novas formas de interações entre texto e leitor estabeleceram uma função mais ativa para este, o que “significou novas responsabilidades, mas também nova liberdade para o leitor, que agora era consultado para *criar conscientemente um mundo fictício* em sua imaginação enquanto lê palavras em uma página”². Nesse sentido, de acordo Hutcheon (2013), o leitor não apenas interage com o texto no processo de significação, mas, igualmente, na cocriação, ou seja, o texto, além de objeto de recepção, é objeto de produção.

Isso é o que acontece no livro *O outro lado da história*, da escritora brasileira Rosana Rios, no qual é narrada a história de um príncipe que, desde pequeno, recebeu todos os luxos e privilégios dignos de um descendente real. Na oportunidade do seu nascimento, um ancião “*mandou ao Rei um medalhão dourado, dizendo que, se o Príncipe o procurasse levando o medalhão quando crescesse, ele lhe ensinaria as ciências da sabedoria*” (RIOS, 1992, p. 9, grifos da autora). Quando chegou à idade de 18 anos, o Príncipe, a pedido do Rei e contra a própria vontade, foi para as montanhas, onde encontraria o ancião que lhe “*ensinaria as ciências da sabedoria*”. E, assim, *O outro lado da história* segue com seu enredo, descrevendo as peripécias do Príncipe, que tenta chegar onde está o ancião, perpassando por florestas, reinos, encontrando outras pessoas, como cavaleiros, camponeses e uma princesa, e outros seres, como duendes e uma fada.

² Lê-se no original: [...] *meant new responsibilities but also new freedom for the reader, who now was seen to consciously create a fictive world in his or her imagination while reading words on a page.*

Em um primeiro momento, a história parece retomar cenários, personagens e temas típicos de uma narrativa feérica. Mas o leitor é surpreendido com intervenções *das partes* do livro e dos personagens do enredo, que se rebelam contra o destino do Príncipe e contra como a história dele está sendo construída. De forma paralela à história, como que em um *making-of* (do inglês, “a feitura de”) dos bastidores da escrita, são encontrados depoimentos do Prefácio, do Sumário, do Príncipe, da Rainha (sua mãe), do Camponês, da Princesa, da Fada e da Feiticeira, que vão aparecendo ao longo do desenrolar da narrativa. Esses comentários conduzem o leitor a questionar e a refletir sobre a feitura da história, a composição dos personagens, a trama, a subversão do modelo dos contos de fadas e como se deu o processo de criação desses elementos, como se percebe em uma das falas, em *making-of*, do Príncipe:

A vida toda me perguntei por que os autores das histórias só mostram um lado de tudo o que acontece. Para mim, as coisas nem sempre são o que parecem... Se os próprios personagens pudessem dar sua versão dos acontecimentos, garanto que todos os livros seriam mais bem entendidos! (RIOS, 1992, p. 10).

Os depoimentos, como esse acima, são grafados sem o itálico que acompanha a história “oficial” do Autor (aquela que é contada pelo narrador). Essas falas paralelas revelam o outro lado da história do Príncipe, relatando os aborrecimentos, as reivindicações, as discordâncias e os pensamentos dos personagens. A versão contada pelo narrador e a versão dos personagens contada em *making-of* mostram os dois lados da história e fica a cargo do leitor decidir em quem acreditará (no narrador ou nos personagens). Nesse sentido, ao leitor são desvelados os meandros da história e, sendo tomado como coautor e crítico de *O outro lado da história*, ele “é forçado a examinar seus conceitos de arte bem como seus valores de vida”³ (HUTCHEON, 2013, p. 139). Dessa forma, nas narrativas infantil e juvenil de Rios, o leitor adere a outra atitude, outra postura, que o conduz à percepção das relações que a literatura estabelece. Na medida em que se dispõe a coproduzir o texto, dá espaço a uma abertura que contingencia sua experiência. Essa abertura, essa disponibilidade, incita o diálogo entre sujeito leitor e objeto da leitura, que é adaptado aos moldes da estrutura do texto e às possíveis respostas que o leitor conseguirá engendrar para as provocações que são feitas.

No enredo de Rios (1992), há uma declarada revolução, por parte dos personagens, contra o lado da história do Autor. Em suas falas/depoimentos em *making-of*, os personagens demonstram seu descontentamento, ora criticando ora discordando do que é narrado, como na fala da Rainha, ao ver seu filho partir: “fiz

³ Lê-se no original: [...] *is forced to scrutinize his concepts of art as well as his life values.*

o que o Autor queria e vi partir meu querido filho, atrás de aventuras, sabedoria e sei lá o que mais” (RIOS, 1992, p. 15, grifos nossos); na fala do príncipe, ao partir após certa insatisfação com a Princesa de um reino vizinho: “Quanto mais eu corria para longe do castelo, mais livre me sentia. *É claro que o Autor nunca diria isso*, pois estava estabelecido desde a primeira página que, para cada príncipe, haveria uma princesa. Naquele momento eu percebi como isso era injusto!” (RIOS, 1992, p. 26, grifos nossos); e na fala da Fada, que não concordava com a ideia de que o príncipe, no fim da história, deveria ficar com o Princesa: “Precisei usar toda a minha força de vontade para me conformar em entrar na página certa e *não transformar o Autor do livro num lagarto*. Afinal, eu era uma fada boa... Ah, como gostaria de não ser” (RIOS, 1992, p. 29, grifos nossos). Assim, na medida em que os personagens apresentam ao leitor o que acham da história ou como ela deveria ser, além de desvelarem a autorreflexão do texto, demonstram que possuem consciência sobre seu estado de personagem e reforçam a metaficcionalidade de *O outro lado da história*. Esse aspecto é importante para percebermos também que o engajamento do leitor ultrapassa a ilusão mimética à qual estão submetidos os personagens, possibilitando leituras além daquela estabelecida no texto.

O príncipe seguiu e cumpriu sua jornada de aprender as ciências e a sabedoria com o ancião. Porém, conforme seu depoimento em *making-of*, ao deixar o ancião e voltar para casa, decidiu não seguir o que o Autor havia pré-determinado para o enredo: “Ao deixar as montanhas, não tinha certeza do que faria; só sabia que, o que quer que eu fizesse, seria por minha vontade e não pela do Autor do livro!”. Mesmo diante de sua decisão, não teve êxito em seu propósito, pois, no caminho de volta, foi raptado por salteadores e, sendo liberto, ao chegar novamente nas terras do reino onde vivia a Princesa, percebeu que o castelo do pai dela havia sido enfeitado por uma Feiticeira e a Princesa era prisioneira, sendo quase que forçado a reagir, à maneira do Autor, perante tais circunstâncias. Após vencer a luta com o vilão da história, responsável pelo feitiço do castelo e pela prisão da donzela, restabeleceu a ordem naquele reino e foi aclamado como herói. “Querendo ou não, tinha cumprido meu papel”, disse o Príncipe (RIOS, 1992, p. 49), expondo o leitor a mais uma situação de reflexão sobre a ficção de Rios, a de que, embora os personagens se revoltassem contra a história, eles acabavam cumprindo o determinado pelo Autor. Exposto às novas possibilidades interpretativas do outro lado da história, o leitor pode, criticamente, discordar, à maneira dos personagens, do que está no enredo.

Em *O outro lado da história*, verificamos os seguintes procedimentos escriturais: múltiplos narradores; personagens dotados de liberdade insurreta; parâmetro estrutural narrativo que rompe com a linearidade da *diegese*; paródia associada às referências intertextuais explícitas ao conto de fadas (mesmo que o subverta); presença do gênero textual *Depoimento* (ou Relato Pessoal); e, como comentamos, desestabilização do pacto ficcional entre o leitor e o texto, no qual aquele assume a coautoria da obra. Essas ferramentas de figuração da autorreflexividade dessa narrativa demonstram o caminho de preenchimento dos “espaços brancos” das estratégias metafissionais de um *leitor metaficcional*. A

recepção de textos metaficcionaliza singulariza a experiência estética literária. Isso devido ao conjunto de estratégias mobilizadas na autorreflexividade da ficção – algumas, antes, restritas a críticos, escritores ou leitores especializados. Nesse sentido, dos leitores é exigido – além da atenção e da compreensão “corriqueiras” na leitura do texto literário – um envolvimento diferente diante de um conjunto de questionamentos.

A individualidade do sujeito-leitor e do horizonte de leitura que possui, diante das circunstâncias simbólicas e expressivas do literário metanarrativo, torna única a sua experiência dentro da possibilidade multifacetada de interpretações. Porém, fica a cargo do leitor aceitar, ou não, o papel prefigurado pelo *leitor metaficcional*. Eco (2011b, p. 212), discutindo o engajamento do leitor no ato da leitura, o que traz, à baila, a seguinte reflexão: “é impossível que o leitor não perceba as reflexões metanarrativas. Poderá se sentir perturbado, poderá ignorá-las (saltá-las), mas se dá conta de que lá estão”. A postura estética pela qual ocorre o adentramento do leitor nas “aberturas” da obra é uma escolha de leitura, visto que a relação entre texto e leitor não se trata de um processo estático de interpretação, mas, sim, de uma relação *interlocutiva* em que o leitor rompe ou estabelece acordos (não previstos por ele), mas, que estavam previstos na narrativa e na figura do *leitor metaficcional*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos que, paralelamente às questões do leitor, ao longo da segunda metade do século XX, sucederam eventos acadêmicos, sociais e históricos significativos para a renovação das formas narrativas que influíram no âmbito da produção literária infantil e da juvenil.

Como se percebe, esse destaque sobre o receptor não é um evento isolado, mas, sim, um elemento que conflui com os novos percursos da narratividade. O texto caminha com o desenvolvimento do leitor ao estabelecer, no ato da leitura, as formas de engajamento e ao possibilitar a ampliação de suas potencialidades. O *leitor metaficcional*, como derivação do leitor implícito ou modelo, não se exclui desse processo, uma vez que, como uma previsão da ação de leitor real diante de textos autorreflexivos, por meio da cooperação textual, deixa “pegadas” para o preenchimento dos espaços vazios propostos pela dinâmica da narrativa, simulando o possível na recepção determinada pelas aberturas que uma dada obra oferece.

A partir da ideia de que a obra é aberta a múltiplas leituras e de que ela é portadora de um horizonte de expectativa que delinea – a partir de seus artificios – um modelo de horizonte do seu receptor para a apreensão mais plena de seus jogos e ideologias, na breve análise realizada de *O outro lado da história*, de Rosana Rios, bem como nas considerações teóricas sobre os elementos que estruturam as narrativas metafissionais, pudemos perceber as nuances da

recepção de metanarrativas infantis e juvenis. Verificamos também que o pacto ficcional dos textos metaficcionalis é diferente dos demais, pelo fato de que a ilusão referencial de realidade é rompida com os questionamentos sobre o fazer literário da própria narrativa. Esses e outros procedimentos também podem ser encontrados em textos como, por exemplo, *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari, *Um homem no sótão*, de Ricardo Azevedo, e também em *O personagem encachado*, de Angela Lago, já analisados em outros trabalhos (FRANCA; SOUZA; CAMARGO, 2016; SOUZA; FRANCA; CAMARGO, 2017).

Por fim, ressaltamos ainda que a postura ativa que é exigida do leitor, como se percebe, é dialógica e dialética. É dialógica, pois há trocas de expectativas entre o leitor e o texto durante a interação; e é dialética, por existirem possibilidades de uma ação participativa na comunicação proposta no texto, na qual o leitor expressa (intelectualmente) juízos, questionamentos e incompreensões e, conseqüentemente, tem suas concepções, sua mentalidade, transformadas, durante o ato da leitura. Contudo, no processo interpretativo de um texto metaficcional é, praticamente, inevitável uma subjetivação nos procedimentos de recepção, pois o leitor pode, ou não, escolher *tomar e ler* o texto.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A morte do Autor. In: _____. *Rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64. (Coleção Roland Barthes)

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Durão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. Tradução de João Rodrigo Narciso Furtado. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução de Atílio Cancian. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

_____. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: _____. *Ensaaios sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011b. p. 207-228.

FRANCA, Vanessa Gomes; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. A presença de narrativas metaficcional na literatura infantil e juvenil brasileira: um estudo das obras *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari, e *Um homem no sótão*, de Ricardo Azevedo. In: CAMARGO, Flávio Pereira; CARDOSO, João Batista. *Narrativa brasileira contemporânea: ensaios críticos*. São Paulo: Fonte Editorial, 2016. p. 81-115.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. 3. ed. Lisboa: Vega, 1995.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: the metafiction paradox*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 2013.

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

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

_____, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 2003.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RIOS, Rosana. *O outro lado da história*. São Paulo: Moderna, 1992.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores)

SOUZA, Edilson Alves de; FRANCA, Vanessa Gomes; CAMARGO, Flávio Pereira. O palimpsesto metaficcional em *O personagem encalhado*, de Angela Lago. In: CAMARGO, Flávio Pereira; CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes; RIBEIRO, Renata Rocha. *Literatura brasileira contemporânea: leituras diversas*. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-50.

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

EDILSON ALVES DE SOUZA é graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2010); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2013); Mestre (2014) e Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. É docente na UEG, atuando na graduação, no curso de Letras, e na pós-graduação *lato sensu* Linguagens, letramento e cibercultura na educação básica (UEG - Campus Campos Belos). Também faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa/GEPELLP. Em seus estudos, tem dado ênfase nos seguintes temas: literatura medieval; literatura infantil/juvenil; Metaficção e literatura contemporânea. Dentre suas publicações estão: “A mimesis do processo e a mimesis do produto em *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari, e *Um homem no sótão*, de Ricardo Azevedo” (*Via Litterae*, 2015) e “O palimpsesto metaficcional em *O personagem encalhado*, de Angela Lago” (*Literatura brasileira contemporânea: leituras diversas*, 2017), ambos em parceria com Flávio Pereira Camargo e Vanessa Gomes Franca.