

UMA JORNADA RUMO À MATURIDADE PESSOAL EM ANA Z., AONDE VAI VOCÊ?: PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A JOURNEY TOWARDS PERSONAL MATURITY IN ANA Z., WHERE ARE YOU GOING?: READING PRACTICE IN ELEMENTARY SCHOOL II

Paula Adriana Greff¹

Vera Lúcia da Rocha Maquêa²

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de leitura de narrativas longas com a novela *Ana Z., aonde vai você?* (2018), de Marina Colasanti. O trabalho é propositivo, foi elaborado no âmbito do curso Profletras/Unemat, *campus* Cáceres/MT, para estudantes do ensino fundamental que, como sabemos devido a nossa atuação no magistério, não possuem muita experiência com leituras literárias mais extensas, como novelas e romances. Dessa forma, ao proporcionarmos um momento acolhedor e compartilhado para ler em sala de aula, esperamos atingir nosso objetivo: instigar os alunos à prática de ler romances, criando, para isso, uma rotina de leitura por capítulos. Por fim, a metodologia desta proposição contempla as relações intertextuais, conforme Samoyault (2008) e está estruturada com base nas premissas da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Novela. Estética da Recepção. Relações intertextuais. Rotina de Leitura.

ABSTRACT: This article presents a proposal for reading long narratives with the novel *Ana Z., aonde vai você?* (2018), by Marina Colasanti. The work is propositional, it was elaborated in the scope of the course Profletras/Unemat, *campus* Cáceres/MT, for elementary school students who, as we know due to our performance in teaching, they do not have much experience with more extensive literary readings, such as novels and novels. In this way, by providing a welcoming and shared moment to read in the classroom, we hope to achieve our objective: to instigate students to the practice of reading novels, creating, for this, a routine of reading by chapters. Finally, the methodology of this proposition contemplates the intertextual relations, according to Samoyault (2008) and is structured based on the premises of the Aesthetics of Reception (JAUSS, 1994; 2002).

KEYWORDS: Literary reading, novels, Aesthetics of Reception, intertextual relations, reading routine.

Introdução

O estudo que apresentamos faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, *campus* de Cáceres/MT, na qual elaboramos uma proposição de leitura de narrativas longas para o ensino fundamental II, baseada na Estética da Recepção, com a

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: paula.greff@unemat.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5281-7667>

² Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: maqueav@unemat.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5281-7667>

● Informações completas no final do texto

leitura de duas obras, sendo a novela *Ana Z., aonde vai você?* (2018) de Marina Colasanti, a que escolhemos para escrever esse artigo. Após essa breve contextualização a respeito do nosso trabalho, é o momento de explicitarmos a proposta que pretendemos desenvolver e a sua base de sustentação. Convém, antes de tudo, comentarmos acerca do texto literário, nossa ferramenta neste projeto, e que é, sem dúvidas, portador de muitos saberes.

Diferente de outras escritas, que são propensas à objetividade, a literária inclina-se à linguagem polissêmica, o que justifica o seu interesse para a formação social. Isto é, a sua configuração está assentada para além do mundo concreto em que o compromisso do escritor consiste não em um retrato fiel da sociedade, mas em reformular outras possibilidades por meio do elemento estético característico da criação ficcional. Por essas características, o texto literário é elementar no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a literatura tem se mostrado ao longo da história da humanidade como uma ciência fundamental à formação do indivíduo. Por consequência, são muitos os trabalhos de estudiosos renomados em defesa da arte literária, como Roland Barthes:

A literatura assume muitos saberes. Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2007, p. 17-18).

Diante de afirmações como essas é que a busca por resoluções no sentido de garantir a apropriação da literatura por parte dos estudantes, ainda no ensino fundamental, torna-se significativa, visto que não há como dissociar a literatura de outras vertentes do conhecimento humano, e, por essa razão, a leitura literária assume uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, integrar a literatura no currículo dessa modalidade de ensino requer sensibilidade para não imprimir à leitura de textos literários o sentido de obrigação da qual o aluno deve prestar contas. A leitura, segundo Petit (2010, p. 22) “é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”, logo, depende da predisposição do educador para que sejam capazes de encantar e despertar a curiosidade dos alunos, a fim de que eles também se predisponham a ler. Neste caso, a análise elementar é a de que é importante, primeiramente, que nós professores estejamos motivados, o que implica repensar nossa própria prática leitora. Nesse sentido, a afirmação a seguir proporciona uma proveitosa reflexão ao observar que:

[...] para que o ensino literário continue dando frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio

professor não confia mais no objeto de ensino, e não faz deste seu próprio projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável.” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351).

A citação apresenta uma realidade que deve dominar a prática pedagógica educacional. Como um compromisso assumido com a educação literária dos estudantes, é necessário, portanto, sermos especialistas e profundos conhecedores da área e, principalmente, gostar do que fazemos. Nesse processo, não precisa postular um elemento em detrimento de outro — a literatura como superior a outras formas de expressão que sejam do interesse dos alunos na atualidade — e sim demonstrar a importância da literatura para a formação humana.

Para que a mudança em nossa atuação no trabalho com a literatura aconteça, podemos nos respaldar em experiências como a da antropóloga Petit (2010), que, observando práticas de mediadores de leitura em regiões de conflitos e guerras, concluiu que a leitura literária proporciona a construção ou reconstrução do sujeito abalado por esses contextos. Ao afirmar que “as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito” (PETIT, 2010, p. 32), a autora nos mostra que a leitura é muito mais que uma distração ou fuga da realidade, pela razão que a leitura tem a capacidade de recuperar o ser, a mente, nutrir uma vida que precisa de superação. E a realidade dos nossos alunos, embora não seja de um ambiente de guerra, é também difícil. Em lugar da guerra, temos a miséria, o luto, a separação dos pais, o abandono, as drogas, o crime, e tantas outras aflições que acompanham a adolescência.

Silva (2009b), por outra frente, corrobora com a discussão ao entender a leitura do texto ficcional como oportunidade, através dos personagens e seus dramas, de conhecer mais profundamente a natureza humana, reconhecer as diferenças, colocar-se no lugar do outro e, desse modo, realizar o exercício da cidadania. O entendimento desse termo deve se desprender do senso comum de que ser cidadão é somente exercer direitos e deveres, pois envolve também pensar no direito do outro e contribuir para que o outro tenha seus direitos assegurados. Desse modo, a autora pontua que:

Estimulado a imaginar cenários e situações, a entrar na pele dos personagens e a sentir o que eles sentem, o leitor experimenta novos ângulos, novas perspectivas na sua forma de ver o mundo. Sendo — mesmo que provisoriamente e vicariamente — alguém diferente de si mesmo durante o tempo da leitura, ele se torna capaz de

abarcam melhor a diversidade que preside as relações sociais. (SILVA, 2009b, p. 131).

A diversidade de perfis humanos que habita os textos literários impulsiona o leitor jovem a reconhecer, no contexto da sua realidade, as intrincadas relações sociais que exigirão dele compreensão e respeito, ou seja, a convivência democrática. Portanto, vivenciar essa pluralidade, ainda que na ficção, vale como experiência, uma espécie de preparação para a vida social concreta. Dessa forma, concepções de leitura que buscam formar leitores mais sensíveis às relações sociais, como as que mencionamos, sustentam o nosso compromisso de formar cidadãos que sejam também leitores.

Pensando nesse fim, intuímos elaborar uma proposta de leitura literária, com o público-alvo mencionado, com a pretensão de introduzi-los no mundo da ficção escrita juvenil como base para que se constituam como indivíduos leitores em todas as circunstâncias. Apontamos para além das demandas e necessidades pedagógicas, pois esperamos que os resultados reflitam sobre a vida social do nosso aluno. Isso porque acreditamos que, a partir do momento em que a escola transforma seus alunos em pessoas ativas, tendo para isso a leitura como peça principal, não só a unidade escolar é beneficiada, mas toda a sociedade que receberá sujeitos conscientes da sua existência singular no seu contexto social e subjetivo.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, nosso objetivo principal é o de promover o interesse por narrativas longas como novelas e romances, a partir do convívio prazeroso entre o leitor e a obra, sustentado pela leitura diária dos capítulos. O objeto de trabalho é a novela *Ana Z., aonde vai você?* (2018), 88 páginas, de Marina Colasanti, que trata da descoberta de si e do amadurecimento pessoal, por meio de uma linguagem acessível, ao mesmo tempo em que não negligencia os aspectos estéticos próprios da escrita literária. De modo acertado, Marina Colasanti interpela o abandono da visão pueril infantil rumo à maturidade, em que o desenrolar da vida só é possível através da ação concreta:

Um desejo só não dá. É muito pouco. Se você desejar uma coisa em segredo, sozinha, e ficar esperando, vai ter que esperar a vida inteira. Mas se eu desejo muito ter dois camelos e se você deseja o esterco dos meus camelos para adubar sua roseira a fim de que cresça e cubra a parede de sua casa, e se o seu hóspede deseja que você tenha uma casa para estar nela e que tenha a parede recoberta por uma roseira bem adubada para dar mais flores e tornar a casa mais fresca e mais perfumada, permitindo que ele descanse bem de sua longa viagem, então eu terei os meus dois camelos, que esterçarão sua roseira, que subirá pelas paredes da casa, que abrigará o hóspede, que dormirá à noite, que sonhará lançando as sementes de um novo desejo irmão do desejo despontado em algum outro sonho,

para serem realizados no dia seguinte junto com outros, e assim por diante. (COLASANTI, 2018, p. 32).

A passagem citada expõe uma visão de coletividade necessária à vivência em sociedade, que, mesmo com resquícios da percepção infantil acerca do mundo, tende à responsabilidade da coletividade do mundo adulto. É o tipo de narrativa, além do próprio enredo, bastante propícia para o público do ensino fundamental, pois contribuirá para que o aluno reflita sobre como é viver em sociedade, reconhecendo e respeitando os direitos e os desejos de outras pessoas, como postula o excerto acima.

A seguir, breves apontamentos sobre autora e obra e, na sequência, discutimos as teorias que apoiam a proposta ao tecermos um diálogo bastante profícuo entre a Estética da Recepção, com os estudos de Jauss (1994, 2000), Stierle (1979), Zilbermann (1989), Bordini; Aguiar (1998); e as relações de intertextualidade, conforme Samoyault (2008). Por fim, descrevemos as ações da prática e faremos nossas conclusões sobre o estudo.

Marina Colasanti e Ana Z

Marina Colasanti nasceu em 1937, na então colônia italiana na África: Eritreia. Passou a infância na Itália e, quando adolescente, mudou-se para o Brasil. A origem europeia está claramente manifestada em suas obras que, com muita frequência, recorrem às fantasias dos contos de fadas com cenários e personagens do imaginário clássico. Marina escreve histórias curtas, usa com muita sabedoria metáforas e elaboradas descrições que surtem passagens permeadas de simbolismo. As imagens simbólicas, costumeiramente repetidas em suas narrativas, como o poço, a viagem, a rosa, despertam no leitor lembranças de outras narrativas, sejam da própria autora e/ou de outros autores. Segundo Silva (2009a), as produções voltadas para o público infantil e juvenil de Marina Colasanti:

[...] apresentam uma linguagem simples, ainda que estética; tom lírico e delicado; imagens simbólicas, que permitem uma leitura denotativa superficial e outra mais profunda; ambientação medieval; intervenção do maravilhoso (2009a, p. 262).

Dessa forma, a autora despontou como uma das mais importantes da literatura brasileira infantil juvenil, e também uma proeminente voz feminina em obras destinadas ao público adulto. Nas produções para crianças e adolescentes, sua preocupação com a linguagem, com a escrita refinada e criativa, deixa evidente que não basta apenas escrever uma história, é preciso despertar a emoção através da linguagem. Além disso, Colasanti

demonstra respeito pelo leitor jovem, ainda que seja criança, ao não oferecer histórias facilitadas, assegura Silva (2009a, p. 78).

Ana Z, aonde vai você? é dividida em 20 capítulos, foi publicada pela primeira vez em 1993 e recebeu o Prêmio Jabuti no mesmo ano. As ilustrações, que são feitas pela própria autora, apresentam tonalidades azuis e brancas e são, conforme Santaella (2012), redundantes porque não acrescentam significações ao texto escrito, mas, por outro lado, podem contribuir para a capacidade de memorizar a história, principalmente de leitores mais inexperientes. O enredo expõe uma relação intertextual com a obra de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas* (2021), começando com a personagem principal debruçada na borda de um poço quando perde seu colar de rosinhas de marfim. A menina decide descer por uma longa escada ao fundo do poço para resgatar as contas do colar e, a partir de então, começa uma jornada por túneis e espaços diversos como galerias, uma tumba egípcia, aldeias, o deserto, um estúdio de cinema, ruínas de uma cidade; viaja em camelos numa caravana de beduínos, de ônibus como clandestina, de metrô; vive diversas situações e interage com pessoas também diversas. Ao final, retorna ao ponto de partida, o poço, no entanto, notadamente transformada, ainda que não tenha se dado conta disso.

No decorrer da aventura, os principais aprendizados que a protagonista adquire são o aperfeiçoamento de sua percepção sobre as situações que lhe ocorrem e a repressão de seus impulsos infantis. O crescimento intelectual pode ser observado quando ela se encontra presa na torre do sultão contando histórias para escapar da morte. Assim como Sherazade — e temos aqui outra relação de intertextualidade — Ana apresenta-se, nessa passagem da narrativa, ponderada em suas atitudes, consciente de que suas ações são capazes de mudar seu destino e o de outras mulheres.

No começo da narrativa, foi possível constatar que a garota desceu no poço não somente para buscar o colar, mas também para satisfazer um desejo, uma curiosidade. O comportamento ansioso de quem faz muitas perguntas, sem necessariamente esperar pelas respostas, inicialmente é um traço marcante do seu caráter, mas que, à medida que a jornada avança, perde espaço para dar lugar ao controle dos impulsos, à análise das situações e à tomada de decisão:

Mas na segunda noite Ana já se sente em casa. Pode ajudar, carregar, puxar as cordas para armar a tenda. Pode buscar seu prato, pedir o cobertor, e começar a fazer perguntas. Não todas as que gostaria. Porque ela está aprendendo a se controlar. E porque seu anfitrião não é do tipo falante (COLASANTI, 2018, p. 45).

O excerto acima e outras passagens da narrativa denotam o processo de amadurecimento importante para o leitor que está saindo da infância e entrando no mundo adulto. Insegurança, medos, inconformismo e tantos outros sentimentos fazem parte desse período. A protagonista encontra pessoas e vive situações que a faz repensar seu comportamento imaturo e a observar o valor do diálogo, da escuta, da observação e da necessidade de analisar as situações, nas quais se encontra submetida, antes de falar e/ou agir. Como efeito, a viagem de volta torna-se mais fácil, ela sente-se mais segura, reconhece o caminho, segue em frente sem se deixar atrair pela curiosidade e pelo desejo, outrora prioritários em suas decisões.

Por fim, é importante ressaltar o interessante liame criado entre o título do livro e a narrativa, considerando que ambos estão inclinados à ideia de completude. A narrativa apresenta ao leitor uma personagem que, apesar da pouca idade, guia a própria trajetória, enquanto que sua viagem é, ao mesmo tempo, a representação de um ciclo, isto é, a passagem de uma fase de vida a outra, como também, o encontro entre as duas pontas (A e Z) que formam metaforicamente o círculo prenunciado no título. É nesse sentido que a história da protagonista, mediante o arranjo narrativo estruturado pela autora, começa a ser contada desde o título para, em seguida, iniciar com a descida ao poço e, ao final do percurso, regressar ao ponto de partida. Não por acaso a personagem tem o nome Ana Z., que indiretamente representa todas as letras do nosso alfabeto, o que condiz com a ideia de completude presente em sua história.

A Estética da Recepção

Hans Robert Jauss começou a publicar os pressupostos da Estética da Recepção na década de 1960, quando era professor na Universidade de Constança, na Alemanha. Sua pesquisa recebeu contribuições de outros autores, como Stierle (1979), sendo dele a compreensão geral que tomamos do conceito de recepção:

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ele provocadas — que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presenteá-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo (STIERLE, 1979, p. 121).

As muitas atividades do receptor, ou seja, do leitor, do nosso aluno, diante de uma obra faz parte da sua aceitação e de seu envolvimento com o texto, mas isso não se dá de

forma simplista como poderíamos pensar, uma vez que há diferentes modos de recepcionar uma obra. Nesse sentido, é fundamental saber que todo processo de recepção de um texto envolve mecanismos condutores que dialogam com o sujeito leitor estabelecendo, assim, a interpretação e a fruição do texto literário, em maior ou menor intensidade, considerando, pois, que “há aspectos do texto que se mostram apenas a uma recepção metodicamente organizada.” (STIERLE, 1979, p. 146). Conhecendo esses fundamentos, procuramos organizar nossa prática de leitura de forma que o leitor tenha todas as condições de construir suas próprias percepções da obra e, para isso, nos apoiamos na teoria de Jauss (1994), que propôs a renovação dos estudos literários priorizando a recepção e valorizando a figura do leitor.

Em seus estudos, o crítico estabelece sete teses que representam todo o processo de recepção, iniciando-se pelo horizonte de expectativa de uma primeira recepção até as relações da literatura com a sociedade, quando, finalmente, o leitor compreende o mundo por meio da arte literária e isso se reflete em seu comportamento social. A primeira tese esclarece que a historicidade da literatura se realiza durante o processo de recepção de uma obra. O leitor, compreendido aqui como um ser coletivo e não individual, atualiza a obra do passado no momento da leitura, quando a lê influenciado por outras experiências literárias ou artísticas, conseguindo tecer comparações, diferenciando-as, adquirindo, conseqüentemente, novo parâmetro para apreciar futuras leituras. Na segunda, esclarece que o exposto na primeira tese não se refere somente à percepção subjetiva do leitor, dependente apenas de suas experiências pessoais, mas, principalmente, de uma recepção pautada em um saber prévio, visto que uma obra não é novidade absoluta em um contexto social, uma vez que vem acompanhada de “avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas que predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida” (JAUSS, 1994, p. 28).

O leitor, por conseguinte, influenciado por essa conjuntura, descortina um horizonte de expectativas para a leitura do texto. Esse horizonte poderá, no decorrer do processo, ser confirmado ou contrariado e, à vista disso, ser reconstruído e ampliado, como explicaremos na próxima tese. Aguiar e Bordini (1998), sobre isso, ponderam:

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massas, pré-fabricadas para satisfazer a concepção

que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 84).

A crítica feita pelas autoras está relacionada à terceira tese que trata justamente da reconstrução do horizonte de expectativa. O leitor, que não vê confirmadas as suas primeiras expectativas, rompe com o horizonte inicial e o reconstrói, o que, conseqüentemente, revela a qualidade de uma obra literária, pois, “a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona, ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético”. (JAUSS, 1994, p. 31). Podemos concluir, portanto, que é o fator público, isto é, o leitor é quem determina o valor artístico de uma obra, que não aparece, como denunciado no excerto anterior, quando a leitura não impacta, não provoca emoções, ainda que não sejam positivas. A obra que nos choca e nos revolta pode ter maior valor artístico ao proporcionar a reflexão e a adoção de novas condutas no pensar e no agir, do que aquela que nos conforta e que atende nossos gostos.

Na quarta premissa é demonstrado como a Estética da Recepção pode nos fazer compreender melhor o texto literário ao examinarmos também seu contexto de aparecimento, ou seja, a época em que foi apresentado ao público e recepcionado pela primeira vez. Essa lógica se alinha ao princípio da teoria da pergunta e da resposta, ou seja, por meio do diálogo com texto. Em outros termos, a compreensão de uma obra literária só é alcançada quando o leitor compreende a pergunta para a qual o texto foi/é uma resposta e assim interpreta o texto.

As três últimas teses sugerem uma metodologia para estudar uma obra literária considerando os aspectos diacrônicos e sincrônicos da obra, assim como os relacionados com a literatura e a vida social. Sendo assim, na quinta tese é explicado como uma obra do passado pode ser atualizada e compreendida como um acontecimento literário. Dessa concepção deriva o sentido de evolução literária quando se acredita que “a atualização de uma forma mais recente permita, então, encontrar acesso à compreensão da mais antiga e incompreendida.” (JAUSS, 1994, p. 44). Esses seriam os renascimentos a que uma obra do passado estaria sujeita quando outra contemporânea reabre o acesso a ela, seja por meio de uma adaptação para outro gênero ou de uma citação. A sexta tese também contempla o conceito de evolução literária, mas agora por meio do aspecto sincrônico. Quando a história da literatura procura um ponto de encontro entre horizontes de

expectativas em obras de uma mesma época, estabelecendo uma articulação entre elas, provoca então novos rumos na evolução literária. Isto é, nessa relação de encontro entre o texto literário e o leitor, o contexto de produção da obra interessa ao último para a construção do sentido que ele, a partir também do seu próprio contexto, vai construir durante a leitura.

Por fim, na última tese, são analisadas as relações da literatura com a sociedade. Aqui a literatura existe não para confirmar, mas para contrariar, e, dessa forma, levar o leitor à reflexão e à compreensão da vida em sociedade, em virtude de que “A experiência da leitura logra libertá-lo das expressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas.” (JAUSS, 1994, 52). Este seria, portanto, o caráter emancipador da literatura, obtido pelo prazer estético, a catarse, que mobiliza o agir, que leva o leitor a mudar atitudes e concepções, a adotar condutas outras no convívio social, porque leva o sujeito a uma transformação de si e do mundo por intermédio de si.

Estética da Recepção: uma metodologia?

A teoria da recepção adotou algumas premissas da hermenêutica literária, como as três etapas: compreensão, interpretação e aplicação. Zilberman (1989) distingue essa tríade também em três formas de leitura que se complementam, sendo a última correspondente à etapa da aplicação — como pode ser observado nos parágrafos seguintes — e a que pode proporcionar ao leitor verificar sua posição no processo de recepção pelo qual a obra passou no decorrer do tempo:

A compreensão, decorrente da percepção estética, é também, o ponto de partida do processo de leitura, composto de três momentos sucessivos. A fase seguinte, posterior à da leitura compreensiva, é a da leitura retrospectiva, quando se dá a interpretação; (...). O terceiro momento é o da leitura histórica, que recupera a recepção de que a obra foi alvo ao longo do tempo (ZILBERMAN, 1989, p. 68).

O processo de leitura descrito com termos próprios da teoria de Jauss (2002) é constituído assim: horizonte progressivo da experiência literária, que procura estabelecer a compreensão inicial da obra e as primeiras expectativas do leitor; horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa, que trata da leitura retrospectiva que volta ao texto para eliminar detalhes não compreendidos e estabelecer sentidos que não foram possíveis construir na leitura inicial. Essa é a fase da interpretação em si, é também o momento em que as expectativas iniciais do leitor podem ou não ser confirmadas. Por fim, a reconstrução

do horizonte que busca analisar o texto numa perspectiva de sua existência histórica. Aderindo a essa estrutura, nossa proposta prevê cinco etapas, duas a mais sugeridas pela teoria: uma etapa inicial preparatória, cuja função é motivar os alunos para o projeto e dar as primeiras orientações para a leitura de narrativas longas, e uma etapa final, que denominamos manutenção da prática leitora, para que os estudantes possam vivenciar outras experiências literárias, seja lendo novos títulos, seja compartilhando suas experiências com outros leitores.

A intertextualidade nos textos literários

A relação entre intertextualidade e memória foi estudada também por Samoyault (2008), a partir da perspectiva de que as interações entre os textos literários estão intrinsecamente ligadas à memória literária, seja do autor, seja do leitor. A intertextualidade, portanto, é o diálogo da literatura consigo mesma, logo, com sua memória:

Poderíamos assim enunciar sob forma de pleonasma: a literatura só existe porque já existe literatura. [...] Como se escrevia a literatura antiga? Todos os seus autores se apossavam de assuntos que pertenciam coletivamente à tradição e poucos não foram tratados ao mesmo tempo por Sófocles e Eurípedes, por exemplo. Como se elaborava o romance na Idade Média? Os autores perseguem a narrativa das mesmas estórias, por continuidade cíclica [...]. (sic). (SAMOYULT, 2008, p. 74-75).

A autora nos expõe a visão de preservação da memória das pessoas através da literatura, por isso o diálogo entre textos é tão evidente e frequente nas obras contemporâneas, afinal a literatura deve seguir afirmando sua existência. Outro teórico que contribuiu para relacionar a noção de intertextualidade com a memória, especialmente a do leitor, foi Michael Riffaterre (1981). Em seus estudos ele compõe o termo intertexto e o define como “fenômeno que orienta a leitura do texto, que governa, eventualmente, a sua interpretação, e que é o contrário da leitura linear”. (RIFFATERRE, 1981, *apud* SAMOYULT, 2008, p. 25). Dito de outro modo, o intertexto é um efeito da leitura que depende da memória do leitor no ato de ler, sendo esta quem vai estabelecer as relações intertextuais no texto. Como resultado, para compreender o texto é preciso conhecer, ainda que superficialmente, os outros textos e discursos com os quais o texto dialoga, sejam eles precedentes ou subsequentes, caso contrário, a interpretação pode não ser tão profícua.

O intertexto, nessa perspectiva, é o texto virtual que faz com que a leitura não seja linear, visto que se torna elementar voltar a determinados pontos do texto para compreender sua relação com o intertexto, assim como na leitura retrospectiva

fundamentada na segunda tese de Jauss (1994): o horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa. Sobre isso, Stierle (1979, p. 144) afirma que “Só o horizonte da segunda leitura pode converter a primeira leitura, quase pragmática e causadora da ilusão, em uma leitura captadora da ficção.” Essa proximidade entre a recepção e a intertextualidade também é vista por Samoyault (2008, p. 25) quando afirma que

a intertextualidade torna-se verdadeiramente um conceito para a recepção, permitindo impor modelos de leitura fundados sobre fatos teóricos, nas suas referências a outros, presentes no corpus da literatura [...] é aí uma categoria da interpretação e designa qualquer índice, traço percebidos pelo leitor, sejam eles citação implícita, alusão mais ou menos transparente ou vaga reminiscência, que podem esclarecer a organização estilística do texto.

Diante das considerações expostas, durante a leitura de textos literários, é fundamental identificar as intertextualidades, observando como o texto suscitado funciona dentro do texto de acolhida, ou seja, o texto atual. Em outros termos, refletir sobre as influências do texto citado na constituição dos sentidos durante a leitura, mobilizando memórias de outras experiências literárias. Isso significa dizer que, se o leitor não reconhece as intertextualidades no texto, a interpretação pode não ser proveitosa.

O próprio da intertextualidade é de introduzir a um novo modelo de leitura que faz estalar a linearidade do texto. Cada referência intertextual é o lugar de uma alternativa: ou prosseguir a leitura vendo apenas no texto um fragmento como outro qualquer, que faz parte da sintagmática do texto — ou então voltar para o texto-origem (JENNY, 1979, p. 21).

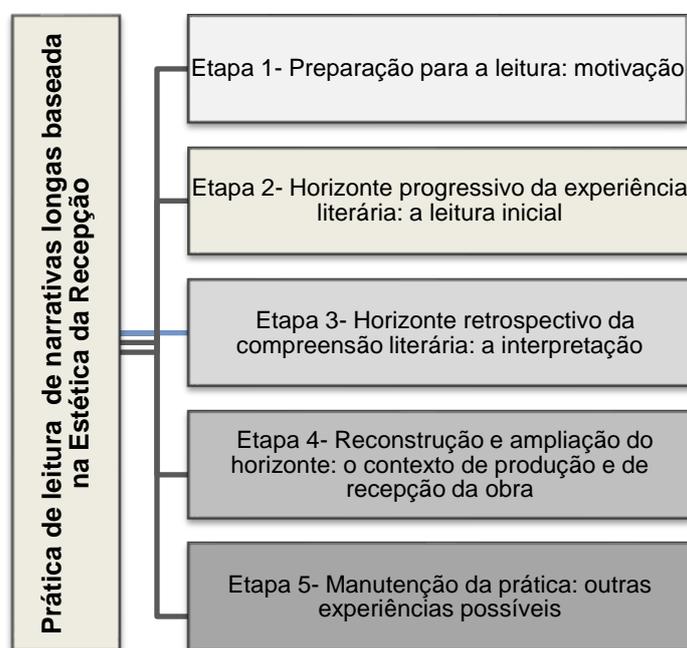
Esperamos que em nossas aulas de literatura aconteça a segunda opção acima descrita porque, afinal, o leitor que queremos formar é aquele que não se limita ao texto que tem, mas que busca outros, formando elos entre o que lê e o que já leu e/ou já vivenciou, e assim amplie seu leque de leituras. Da mesma forma, voltando ao nosso objeto de trabalho, desejamos que o leitor recupere, na própria memória, conhecimentos para melhor compreender o texto de *Ana Z., aonde vai você?*, que, como as demais produções de Colasanti, é repleto de “imagens que vão muito além da simples denotação, imagens que despertam evocações na mente do leitor, acionando lembranças de outras narrativas — lendas, mitos, relatos bíblicos, contos de fadas, histórias literárias”. (SILVA, 2009a, p. 239).

Em suma, demonstramos até aqui as teorias que formaram nossa concepção acerca da importância do ensino de literatura na perspectiva da recepção. Partimos agora para a concretização do que foi fundamentado.

Metodologia

A proposta foi planejada para ser aplicada em 10 horas/aula, preferencialmente geminadas, divididas em sete semanas. Como planejado, a prática é baseada na Estética da Recepção, contando com as três etapas formuladas por Jauss (2002) e mais duas elaboradas, a saber:

Organograma 1. As etapas da prática literária



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Preparação para a leitura: motivação

Primeiramente apresentaremos a proposta para a turma, procurando motivá-los para o processo. Para isso, recorreremos ao poder de encantamento do texto literário, mencionando nossas experiências de leitura e preferências, porque, assim como Barbosa; Cocco (2019, p. 116), acreditamos ser “necessário que o professor sinta que tem algo de si mesmo a transmitir, além do conteúdo”, e com Perrone-Moisés (2000), quando afirma que o professor precisa acreditar nas virtudes da literatura para, só então, munido dessa convicção, estimular outros a lerem. Desse modo, faremos depoimentos e incentivaremos que os estudantes o façam também; mostraremos exemplares de livros variados,

comentando sobre seus enredos e, se for o caso, relacionando-os com adaptações feitas para o cinema, para aproximar nosso discurso da realidade dos estudantes.

Horizonte progressivo da experiência literária: a leitura inicial

Na segunda etapa explicaremos a contribuição dos autores para o universo infantil e juvenil. Com os exemplares em mãos para que os estudantes tenham o primeiro contato com a obra, pediremos que leiam as informações paratextuais e o sumário, questionando-os sobre o que acham que representam os títulos dos capítulos. Importante aqui é fornecer informações básicas a esse respeito, deixando de lado detalhes biográficos desinteressantes para os alunos, nesta fase inicial, e proporcionar também o início da recepção, em razão de que as simples reações deles diante do livro, como o ato de abrir, folhear, criar expectativas, já são abertura para que se envolvam com o texto, conforme pontua Stierle (1979).

Para estimular a criação de expectativas, faremos a leitura inicial do primeiro capítulo, uma vez que sabemos que muitos autores utilizam alguns recursos para que o leitor possa antecipar impressões sobre o texto, formulando hipóteses, imaginando possibilidades nos rumos da narrativa, ainda que isso não signifique que não haverá quebras de expectativas no decorrer da leitura. Os trechos a seguir, do primeiro capítulo, exemplificam bem esses recursos na escrita, por meio de marcas textuais:

Esta história começa com Ana debruçada à beira de um poço. [...]. O colar de contas brancas, contas que eu vi bem antes dela se inclinar, e que são de marfim, cada uma entalhada no feitio de uma rosa, prende-se no botão da blusa e parte-se. [...] Depois dos cinco primeiros degraus, sente-se mais confiante. Não em relação ao poço, mas em relação aos degraus. Já sabe que eles aguentam, pode descer. Só não sabe o que a espera lá embaixo. [...] leva um susto. De repente, tocou o chão. (COLASANTI, 2018, p. 7, 8, 9, grifo nosso).

Na abordagem, apontaremos os recursos expressivos, como palavras e a combinação de termos para a criação de determinados sentidos, os sinais de pontuação, entre outros, utilizados no texto com a finalidade de proporcionar a criação de hipóteses sobre a leitura. Dessa forma, os alunos, após essa primeira experiência, serão capazes de reconhecer os vestígios deixados pelo autor.

Horizonte retrospectivo da compreensão literária: a interpretação

Nessa etapa trataremos da leitura propriamente dita. Neste momento os alunos construirão sentidos por meio da leitura retrospectiva, voltando ao texto para interpretar acontecimentos, para descortinar passagens que não foram bem esclarecidas, para estabelecer relações intertextuais, e, assim, formar um conjunto de ideias possíveis na interpretação. Essa terceira fase será dividida em quatro semanas, seguindo a carga horária de duas horas por semana para ler e realizar as atividades. A leitura será dividida por trechos e realizada em voz alta pelo professor e por alguns alunos fluentes. Como são vinte capítulos pequenos, com duas páginas em média, é possível ler cinco ou seis deles por vez. Ao final de cada aula, algumas atividades escritas serão propostas para verificar a compreensão do que foi lido. Tal atividade não significa cobrar rendimento dos alunos, mas faz-se necessária para que os estudantes possam externar suas impressões a partir do contato com o texto literário.

No primeiro trecho, que compreende os seis primeiros capítulos, o principal ponto a ser trabalhado é a personalidade da protagonista que, em vários trechos, é revelada por sua adaptação nos espaços que percorre e sua interação com as personagens que encontra. A imprudência, a impertinência, o medo, a impaciência e a curiosidade, características típicas do comportamento imaturo, a empurram para a aventura desconhecida com o pretexto de recuperar as contas do seu colar. Faz-se necessário, portanto, para mais adiante reconhecer as transformações psicológicas da personagem, problematizar esses apontamentos com questões, ainda num nível mais subjetivo e que, certamente, levarão os estudantes a pensar em suas próprias atitudes como meninos e meninas da mesma idade que supomos que Ana tenha.

Outro ponto é a intertextualidade com a obra *Alice no País das Maravilhas* (2000), de Lewis Carroll. Pelo fato de a obra do autor britânico ser amplamente adaptada para cinema/TV, o diálogo entre os dois textos pode ser percebido pelos alunos. Nessa lógica, procuraremos saber se houve essa percepção, caso sim, estimulamos a reflexão sobre como esse diálogo funciona no texto lido, ou seja, quais leituras do intertexto são trazidas para a personalidade de Ana Z., e para sua busca inicial. Caso não, estimularemos uma conversa sobre a obra citada, narrando brevemente a história, mostrando a capa do livro, mencionando as adaptações para o cinema, dispondo trechos de algum filme etc. Essa ação faz-se necessária para que os alunos possam ter uma leitura mais proveitosa do livro de Colasanti.

No segundo trecho, capítulos do sétimo ao nono, a leitura estimula o retrospecto para a compreensão da trajetória da heroína. A narrativa é formada por uma sequência de acontecimentos lineares, e de caráter circular — característica apontada até mesmo pelo título do livro — visto que começa e termina com a menina descendo e subindo as escadas de um poço, simbolizando o rito de transição da fase infantil para a adolescência, o que não é exclusividade desta narrativa de Colasanti, pois o conjunto de símbolos utilizado em suas obras não é tão diversificado, conforme aponta Silva (2009a).

Alguns textos, conforme Zilberman (1989), estimulam o retrospecto, o que implica dizer que a leitura linear não é suficiente, já que existem enigmas inseridos no percurso da história que precisam ser lidos e examinados novamente para melhor interpretação do texto. Essa característica está presente em alguns capítulos de *Ana Z., aonde vai você?*, sendo, portanto, apropriado voltar alguns episódios para compreender que o que acontece a Ana são consequências dos desejos compartilhados entre ela e outros personagens da história.

Para esclarecer, no capítulo 9, assim como Sherazade, heroína da coletânea das histórias *Um mil e uma noites* (1999) — e aqui nos deparamos com outra intertextualidade — Ana se encontra aprisionada em uma torre contando histórias para um sultão. Voltando aos capítulos anteriores, conclui-se que a menina desejou esse contexto, pelo menos parte dele, o que coincidiu com o desejo de outros personagens e assim resultou nas circunstâncias em que ela se encontra. Tal efeito só foi possível porque, numa conversa com uma moradora do Oásis dos Desejos, ela aprendeu como os desejos de cada pessoa se tornavam realidade. No fragmento de um excerto que utilizamos na introdução do artigo, Ana pergunta:

- Quer dizer que se eu desejar uma coisa ela aparece, que nem essa lagartixa?
- É preciso mais do que isso.
- [...]
- Um desejo só não dá. [...]. (COLASANTI, 2018, p. 31-32).

Um único desejo não é o bastante para que se torne realidade, é preciso, conforme explica a mulher, que o desejo de Ana seja complementado pelo desejo de outra pessoa, pois a união de desejos relacionados entre si é que os tornam possíveis de serem concretizados. Mais adiante, ao conversar com a narradora, a protagonista esclarece que sempre teve vontade de ser princesa, e seu desejo coincidiu com o de um sultão que queria ter uma princesa numa torre, e também com os de várias pessoas que achavam bonito ter

uma torre no oásis com uma princesa dentro. A visão de coletividade expressa nessa parte da narrativa aponta para a realidade social em que um desejo — e aqui tomaremos como sinônimo de direito — não se sobrepõe ao direito do outro. É a convivência democrática em sociedade que pode ser estimulada a partir da leitura do texto literário, como esclarece o excerto abaixo:

Na leitura de ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com personagens das narrativas é, de fato, um exercício de cidadania. Saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal e sendo capaz de sentir o outro (mesmo que se trate de um outro inventado), o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir, a definir-se como verdadeiro cidadão (SILVA, 2009b, p. 72, grifo do autor).

Nesse sentido, o texto ficcional proporciona ao leitor vivenciar situações em que ele próprio, na realidade concreta que o circunda, pode estar sujeito, preparando-o, assim, para atuar de forma mais reflexiva quando elas acontecerem. Com esse fim, retomaremos no texto pontos específicos para que os alunos percebam as implicações dos desejos compartilhados, na realidade mágica da narrativa, e também nas possíveis associações com a realidade social.

No trecho que compreende os capítulos do décimo até o décimo-quarto, a protagonista, após livrar-se do sultão e da torre em que estava aprisionada, mostra sinais de amadurecimento psicológico por meio de algumas passagens no texto. Ao inserir-se numa caravana de camelheiros, a jovem Ana passa a conviver proximamente com um deles, o homem azul. Na abertura do capítulo, verifica-se um diálogo intertextual com a cantiga de roda Terezinha de Jesus, quando três cavalheiros, em sequência, param quando Ana acena com as mãos. Não fica claro qual deles estende a mão que ela prontamente aceita. Podemos supor que seja a figura do pai, porque a alimenta e protege no decorrer da viagem, e porque parece ser ele o primeiro da caravana, assim como na cantiga de roda, uma vez que é ele quem dá o sinal para todos partirem. Ademais, em certo momento da narrativa, o homem azul cogita vendê-la em troca de camelos, denotando um costume antigo de civilizações igualmente antigas em que os pais acordavam os casamentos dos filhos desde a infância.

Todavia, a leitura não estanca somente nessa possibilidade em relação ao homem azul. O camelheiro pode indicar a figura de um pretendente, uma vez que o intertexto (a cantiga de roda) imprime esse sentido, visto que a personagem, Terezinha de Jesus, ao

cair é amparada por um pretendente, conforme a leitura mais conhecida da brincadeira infantil. Reforçando essa visão, nesse ponto da leitura de *Ana Z., aonde vai você?* podemos perceber, pelas marcas textuais na narrativa, que a menina está deixando a fase infantil e entrando na adolescência. O amadurecimento de Ana é comprovado por passagens que simbolizam essa transição, como esta:

A partir desse ponto, o tempo começa a passar para Ana no ritmo das patas dos camelos. Sem pressa, ondulante, cheio de cintilações, igual a um tempo de mar. E será neste mesmo tempo que ela irá navegar em seus pensamentos esvaziados de qualquer urgência, enfileirando um dia atrás do outro, como uma caravana de dias, até o ponto de chegada. (COLASANTI, 2018, p. 43).

Esse excerto demonstra que a garota já não tem mais o comportamento intempestivo e impaciente de antes. E ficará mais evidente essa transformação quando, nos próximos capítulos, o crescimento dela for físico também. Nesse caso, é interessante estabelecer que a figura do homem azul torna-se fundamental no crescimento pessoal da protagonista ao representar um pretendente. Numa análise que faz da obra, Silva (2009a, p. 245) pontua que, ao ser recolhida pela caravana de camaleiros, “Ana experimenta a proximidade com o corpo masculino, viajando às costas do caravaneiro, homem de poucas palavras e rosto misterioso, escondido sob as dobras de amplo manto azul”, e que recebe, nessa viagem, a primeira proposta de casamento. Para a autora, esses seriam indícios do processo de puberdade da personagem.

Ainda no trecho selecionado, pode-se observar a alusão a elementos do universo marinho. São recorrentes em toda a narrativa, como na compra de um estranho barco que, segundo o homem azul, era item necessário numa viagem longa, pois “o deserto é muito longo [...] Mas nem ele dura para sempre.” (COLASANTI, 2018, p. 51), sugerindo a possibilidade de encontrar o mar quando sua viagem transpuser o deserto. Aliás, essa parecia ser a preocupação dos demais personagens da aldeia dos barcos: ter um barco sempre à mão na esperança de superar o deserto e encontrar o mar. As alusões são feitas também por Ana, como esta no momento em que ela entra no deserto pela primeira vez: “Dunas, areia a perder de vista. ‘É como uma praia que não acaba nunca, uma praia sem mar’, pensa ela.” (COLASANTI, 2018, p. 26, grifo do autor).

Essa recorrência não é desinteressada, visto que a imagem do barco simboliza, conforme Silva (2009a), o objeto que leva os navegantes numa viagem pelo mar, esta que, por sua vez, representa o renascimento. E o renascimento seria o início de uma nova fase

na vida, a adolescência, depois de superada a fase infantil. Sendo então, o mar e seus elementos, símbolos do início de uma nova vida, evidencia-se o motivo de estarem recorrentes em narrativas infantis e juvenis, conforme apontamos em nossa dissertação de mestrado, da qual recortamos esse artigo. É desejável, portanto, que os alunos compreendam as menções ao mar como sinal de superação, como a da menina que imagina o mar, mas o que tem é o deserto que precisa ser transposto, superado, para que ela possa voltar para casa.

No último trecho, capítulos do décimo quinto ao vigésimo, a narrativa revela que Ana cresceu fisicamente e, após mais algumas aventuras em que ela visita um estúdio de cinema e uma cidade do faroeste, a garota retorna ao ponto de partida: o poço. Nesse ponto, com o término da leitura, algumas questões serão propostas com relação ao retorno dela e sobre o objeto que motivou sua viagem: os peixes, que parecem ter servido apenas como pretexto para que ela iniciasse a jornada. Ao final da leitura, muitos alunos poderão perceber que Ana não os encontrou ao longo do percurso da sua viagem e até mesmo se esqueceu deles e do colar partido com o passar do tempo.

Reconstrução e ampliação do horizonte literário: o contexto de produção e de recepção da obra

Na quarta etapa do processo abordaremos a perspectiva histórica da obra. Todavia, como estamos pensando num ensino de literatura para o ensino fundamental, achamos necessário adaptar essa fase da intervenção. Por isso, priorizamos a compreensão de como teriam sido as recepções de *Ana Z., aonde vai você?* — e também daquelas com as quais estabelece relações intertextuais e que foram identificadas na etapa anterior. A obra de Colasanti não remonta a um passado tão distante, dada a sua primeira publicação em 1993, mas, por outro lado, as demais leituras relacionadas, como *As Mil e uma noites*, podem invocar contextos do século XIII, por exemplo. Importante nesta fase é proporcionar que o aluno vislumbre a acolhida desses textos em épocas anteriores à sua e, assim, sintase como parte do processo de recepção e da construção de sentidos possíveis a cada vez que a obra é lida, numa espécie de coautoria dos textos propostos. Para isso, a sala será dividida em dois grupos que pesquisarão a origem e o contexto histórico da obra estudada e das que dialogam com ela, por meio dos seguintes tópicos: o perfil do público alvo; os índices de venda dos exemplares; número de edições e impressões; premiações recebidas;

traduções para venda em outros países; adaptações para cinema e TV e/ou para outros gêneros literários.

As atividades serão realizadas no laboratório de informática. Os resultados das pesquisas permitirão que os alunos revejam suas considerações em algumas atividades realizadas na etapa 3, visto que as informações coletadas podem expandir a compreensão deles em alguns momentos da leitura. Dessa forma, fará parte dessa etapa voltarmos ao texto para debater a relação dos resultados da pesquisa com a leitura realizada. Por fim, a avaliação dos estudantes será realizada observando a participação deles nas atividades propostas e no envolvimento com a última etapa, quando esperamos manifestações positivas com relação à continuidade da prática de leitura de textos literários.

Manutenção da prática leitora: outras experiências possíveis

Essa etapa do processo consiste em ações que propiciem a manutenção da prática de ler narrativas longas, com o objetivo de que os estudantes mostrem-se dispostos a vivenciar outras experiências literárias, seja lendo novos títulos, seja compartilhando suas experiências com outros leitores. Desse modo, serão planejadas visitas à biblioteca da escola para que os próprios estudantes escolham as leituras que desejam fazer, e também organizaremos um grupo de leitura para a troca de experiências e sugestões de leituras. Como efeito, esperamos que o aluno comece a agir sobre o conhecimento que adquiriu, não só socializando suas leituras com a comunidade escolar, como também desenvolvendo o protagonismo em ações que podem surgir futuramente. Essas são manifestações, portanto, que aludem a uma concretização da leitura em uma perspectiva social em que o aluno, atuando socialmente, mobiliza suas experiências para influenciar ou auxiliar outros.

Considerações finais

Em *Ana Z., aonde vai você?*, os arranjos linguísticos proporcionam sentidos aguçados; não é uma interpretação fácil, que tudo entrega na primeira leitura. Por isso, a obra se alinha perfeitamente com a Estética da Recepção, pois demanda dedicação, tempo e disponibilidade por parte do leitor. Essa abordagem visa não apenas ampliar inicialmente o horizonte de expectativas, mas também libertar o leitor das percepções comuns, permitindo-lhe alcançar níveis mais elevados da interpretação. É preciso, portanto, olhar atento, mas não só, uma vez que “há aspectos do texto que se mostram apenas a uma

recepção metodicamente organizada” (STIERLE, 1979, p. 146), para descobrir o dito no interior do não dito, para descobrir outras leituras que escapam àqueles que não as buscam. Todavia, ainda que nossos alunos não desvendem todos os mistérios de *Ana Z.*, o mais importante será ensinado: o caminho que podem percorrer para mergulhar nas profundezas do texto literário, emergindo dali conscientes de suas capacidades para construir sentidos.

Ademais, a experiência que a obra ficcional propõe, sob o ponto de vista da Estética da Recepção, pode ser emancipadora através da catarse, como já mencionado, cujo objetivo seria “libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações do seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade de julgar” (JAUSS, 1979, p.101-102), podendo, enfim, tornar-se o leitor crítico que todos buscamos ser um dia. Nesse sentido, pensando na formação desse leitor é que propomos conceder à literatura um papel mais proeminente em nossas aulas.

Referências

AGUIAR, V. T; BORDINI, M. G. **Literatura**: a formação do leitor- alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARBOSA, E. B; COCCO, M. H. O ético e o estético no ensino de literatura: o sujeito e sua experiência. **Revista A cor das Letras**. Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 104-122, 2019.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução: André Cristi. São Paulo: Mojo, 2021.

COLASANTI, M. **Ana Z., aonde vai você?**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2018.

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

JAUSS, H. R. O texto poético na mudança de horizonte de leitura. Tradução: Marion S. Hirschmann, Rosane V. Lopes. In: LIMA, L. C. (Org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 873-925.

JENNY, L. A estratégia da forma. Tradução: Laura Crabbé Rocha. In: JENNY, L. *et al.* **Intertextualidades**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49.



LADEIRA, J. G. **As mil e uma noites**. Série Reencontro. 11. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PERRONE-MOISÉS, L. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. *In*: PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2000. p. 345-351.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno, Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

SAMOYAULT, T. **A intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, V. M. T. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Belo Horizonte: RHJ, 2009a.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. 2. ed. Goiânia: RHJ, 2009b.

STIERLE, K. O que significa a recepção dos textos ficcionais. Tradução: Heidrun Krieger, Luís Costa Lima, Peter Naumann. *In*: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 67-84.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Paula Adriana Greff. Mestrado Profissional em Letras - PROFLetras. Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, Cáceres, MT, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-5281-7667>

Vera Lúcia da Rocha Maquêa. Pós-doutorado em Literaturas africanas de língua portuguesa e de língua francesa pela *Université Lumière Lyon 2*, França Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PPGEL e do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) *campus* Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

E-mail: maqueav@unemat.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0879-4469>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 20/08/2023 - Aprovado em: 20/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

GREFF, P. A, M. G.; MAQUÊA, V. L. R. Uma Jornada Rumo à Maturidade Pessoal em Ana Z., aonde vai você?: Prática de Leitura no Ensino Fundamental II. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 455-477. 2023.