

Mapas interpretativos na experiência de leitura literária

Interpretive maps in the literary reading experience

Mapas interpretativos en la experiencia de la lectura literaria

Eliana Kefalás Oliveira¹

Resumo: Este trabalho reflete sobre travessias de leitores universitários em elaborações de mapas interpretativos sobre microcontos. Foram realizadas atividades de leitura e análise de microcontos (SPALDING, 2022), com o foco na recepção do texto por meio da explicitação de caminhos analíticos traçados na construção de mapas interpretativos. A partir das observações sobre as marcas de leitura de cada leitor (GERVAIS, 2013), articula-se a noção de jogo do texto no ato da leitura (ISER, 1979, 1997, 1999, 2002) a aspectos da recepção dos microcontos. Considera-se que os mapas interpretativos, ao evidenciarem rastros analíticos de diferentes leitores sobre um mesmo microconto, reforçam a perspectiva de que a leitura pode ser um jogo, uma experiência singular e múltipla.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Microcontos.

Abstract: This work reflect on the paths taken by university readers in the elaboration of interpretative maps on micro-tales by various authors. Reading and interpretation activities were carried out on microfictions (SPALDING, 2022), focusing on the reception of the text by pointing out analytical paths in the elaboration of interpretive maps. Based on observations about the reading experiences of each reader (GERVAIS, 2013), the notion of the play of the text in the act of reading (ISER, 1979, 1997, 1999, 2002) is articulated with aspects of the reception of the microfiction. It is considered that the interpretative maps, by showing the analytical traces of different readers on the same micro-story reenforce the perspective that in reading is possible to play whit the text, what results in a singular and multiple experience.

Keywords: Reading; Literature; Micro-fictions.

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre los recorridos de lectores universitarios en la elaboración de mapas interpretativos de microrrelato. Se realizaron actividades de lectura e interpretación de microrrelatos (SPALDING, 2022), con foco en la recepción del texto a través de la explicación de recorridos analíticos en la construcción de mapas interpretativos. A partir de la observación de las experiencias de lectura (GERVAIS, 2013) de cada lector de los microrrelatos, se articula la noción de juego del texto en el acto de leer (ISER, 1979, 1997, 1999, 2002) con aspectos de la recepción de los microrrelatos. Se considera que los mapas interpretativos, al mostrar las huellas analíticas de diferentes lectores sobre un mismo microrrelato, reforzam la perspectiva de que la lectura puede ser un juego, una experiencia singular y múltiple.

Palabras clave: Lectura; Literatura; Microrrelatos.

Um pouco das trilhas e dos rumos

São diversas as possibilidades de explorar a literatura em sala de aula. Algumas delas acabam por privilegiar uma dimensão mais informativa sobre o literário, ao tomarem como foco perspectivas classificatórias sobre escolas literárias ou identificação de características de tipos

¹ Universidade Federal de Alagoas

textuais, tais como ler com a finalidade de identificar e elencar personagens, enredo, espaço, tempo. Outras abordagens priorizam, na formação do leitor literário, o contato efetivo com o texto, por meio da experiência da leitura e da interpretação literária, estimulando o diálogo do estudante leitor com a obra.

Neste artigo, procurou-se centrar nessa segunda perspectiva ao descrever uma prática de leitura e interpretação de textos literários realizada com discentes do curso de Licenciatura em Letras com o objetivo de delinear trilhas metodológicas que privilegiem a exploração da interação do texto literário com o leitor.

A atividade desenvolvida foi a de elaboração do que nomeamos de “mapas interpretativos”, que seriam registros (quase rastros) de alguns dos percursos analíticos que despontaram na leitura dos microcontos, selecionando palavras ou trechos sob as/os quais são evidenciadas anotações breves que dão indícios de vias analíticas que emergiram na lida com o texto literário.

O convite do texto

Pontua-se frequentemente, nos documentos oficiais, tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) ou ainda a BNCC (BRASIL, 2018), a necessidade de que o leitor realmente se engaje no texto literário, visando que a leitura seja de fato uma experiência, em que o texto forme e transforme esse leitor, em sua instância humanizadora:

Para que a função utilitária da literatura [...] possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Nesse trecho, o contraponto entre uma função utilitária e uma dimensão mobilizadora é estabelecido para que se evidencie a importância daquilo que, na atividade da leitura, faz com que o sujeito participe da construção de sentidos por meio da interpretação literária, o que leva o leitor a “se implicar na leitura dos textos”. Mas como os estudantes leitores poderiam ser estimulados a se implicar na leitura literária? E ainda: que traços presentes em diversas obras literárias colaborariam para essa participação engajada do leitor?

Ao teorizar sobre a perspectiva da recepção da obra, tendo como eixo balizador o leitor, Wolfgang Iser (1999) aponta para um dos traços do texto literário que estaria à espera do leitor: aquilo que não está dito, seus pontos de indeterminação, ou ainda, nos termos do autor, suas “lacunas”, seus “vazios”: “o lugar vazio provoca ocupações imaginárias” (ISER, 1999, p. 248). Essas dimensões não explicitadas nas obras literárias podem ser vistas como convites para que o leitor atue no texto e não somente o assimile ou o decodifique: “Os lugares vazios, em suma, apresentam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos, que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma participação ativa” (LIMA, 2002, p. 26)

Iser, no livro *O ato da leitura* (1997) e ainda no capítulo “O jogo do texto” (2002), reflete sobre a relação entre leitor e texto, ressaltando que o mundo do texto não coincide com o mundo do leitor, há um certo descompasso, uma “assimetria”, na medida em que o universo ficcional não representa o real, mas sim performatiza (ou encena) o mundo extratextual: “o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado” (ISER, 2002, p.107).

Essa assimetria, ou esse descompasso, em vez de ser tomado como um problema ou uma dificuldade, poderia ser visto como um convite à ação de se implicar no texto, levando o leitor a traçar rotas interpretativas que emerjam no ato da leitura. A dimensão fictícia literária e, em particular, as lacunas necessitam do leitor para a sua realização no mundo, - ou ainda, para as suas realizações - de modo que sejam construídos múltiplos sentidos para o que está dito em sua relação com o que não está dito. O leitor é incitado, nesse sentido, a interpretar os espaços deixados “em branco” pelo texto, não somente por um preenchimento desses vazios, mas, principalmente, por combinações: “Em vez de uma necessidade de preenchimento, ele [o vazio] mostra a necessidade de uma combinação.” (ISER, 1979, p.106).

Nessa perspectiva, o texto literário, ao ser lido, abre uma espécie de chamado para que o leitor arquitete redes de conexões entre trechos de um texto ou entre textos, ou ainda entre o universo textual e o que está fora do texto: o texto joga com o leitor em um campo de tensões, requisita-se do leitor que ele combine esquemas opositivos, contrastivos entre si. É como se o leitor fosse levado a ir e vir pelo texto, a fazer e refazer suas trilhas de palavras, a fim de estabelecer *links* diversos, seja entre palavras do próprio texto, seja entre textos, ou ainda entre o campo textual e o extratextual.

Dessa forma, no ato da leitura de um texto literário, o leitor traça rotas, mapeia possíveis veredas ou até (por que não?) atalhos, rompendo a linearidade do texto, ao tracejar sentidos

entre uma palavra de uma linha e outra de outra linha, por exemplo. É justamente essa possibilidade de cada leitor inaugurar caminhos ou nuances de significações entre diferentes lugares de um mesmo texto que embasa a proposta (um tanto simples ou óbvia) de elaborar o que estamos chamando de “mapas interpretativos”, atividade que será descrita mais adiante neste artigo.

Vale ainda observar que o texto literário, ao dar um impulso para que o leitor realize combinações, cruzamentos intra e extratextuais, acaba por abrir o espaço para um trânsito em rede, isto é, para a realização de alusões ou de articulações. Se pensarmos que essa ação de tecer combinações, inter-relações é um elemento significativo da constituição do texto literário (dado por suas lacunas, pelo que não está dado), então talvez possamos dar mais espaço para esse impulso que a palavra literária nos incita, o de elaborar associações, compondo articulações de sentidos. Ou seja: a pulsão (ou a propulsão) do texto literário para que a leitura seja embalada pelo exercício da combinação de sentidos seria reverberada quando se investe nesse mapeamento das conexões.

A seguir, procuraremos delinear prismas sobre alguns microcontos, retomando a noção de lacuna e de combinações expostas a partir de Iser (1997, 1979), para, em seguida, descrever e analisar atividades de realização de mapas interpretativos elaboradas por discentes do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Na via dos microcontos

A brevidade do microconto (ou ainda do miniconto, do nanoconto²), dada por uma extensão limitada de palavras, resulta, por vezes, na produção de textos densos, condensados, muitos com enredos sutis e complexos tecidos em poucas palavras. A economia linguística é um dos traços marcantes desse gênero, exigindo que cada palavra desempenhe um papel crucial na construção da história.

Se cada palavra, no microconto, é derivada de uma escolha trabalhosa, significativa, pode-se pensar que vale a pena, no ato da leitura, se debruçar sobre a força (e sobre a teia) enunciativa lexical dos textos. Alguns microcontos evidenciam o impacto das palavras

² Neste artigo, não nos preocuparemos em definir as diferenças entre microcontos, minicontos, nanocontos, interessando aqui o foco em narrativas breves, dado que, para a realização das atividades de formação do leitor literário aqui descritas, o importante é que, em uma primeira experiência, o texto explorado seja um texto curto e que haja espaço nas margens do texto para que os discentes leitores possam registrar as anotações previstas na prática de elaboração de “mapas interpretativos”.

escolhidas para fazerem parte do texto, remetendo (ou quase empurrando) o leitor ao que não foi dito, tal como podemos perceber nesta narrativa de Carlos Herculano Lopes :

NO EMBALO DA REDE

Vou,
mas levo as crianças. (LOPES, 2004, p. 14)

O espaço em que acontece a trama contada nessas palavras desse microconto é o da rede, o tempo é marcado pelo do embalo. Num embalo de rede, podemos ver um *flash* de uma cena complexa, em que se explicita que se vai (“Vou”), mas se estabelece uma condição (ou uma ameaça), a de levar as crianças. O ir embora é enunciado, mas não sabemos nem por quem e nem por quê. Spalding (2022, p. 114) pontua como essa narrativa revela um momento escondendo outros, “omitindo os acontecimentos anteriores, mas deixando na minúscula ponta de seu *iceberg* o conflito entre narrador e narratário que consolida a sequência necessária para se contar uma história”. No microconto “No embalo da rede”, os vazios (ou o que está ocultado) solicitam do leitor que se estabeleçam articulações de sentido, tanto entre palavras do próprio texto (entre o verbo “ir” e o “levar”, por exemplo), quanto entre o texto e o universo extratextual, tal como sugere Iser (1997).

O que está à mostra em “No embalo da rede” propõe um lusco-fusco, como se ativasse no leitor um jogo de esconde-esconde, convidando-o a caminhar por entre suas palavras, incitando-o a acionar redes intratextuais, e também seus repertórios, suas leituras de mundo, quando, por exemplo, o leitor se pergunta o motivo pelo qual o sujeito da narrativa diz que levará as crianças. Esse comunicado feito por esse personagem pode ser compreendido como um conflito de relacionamento, tal como propõe Spalding (2022, p. 114): “Essa fala singela dita no embalo da rede sugere o ponto alto de uma longa discussão sobre a separação do casal, tema de constante interesse humano”). O caminho de se pensar que se trata de uma separação se dá pela atenção a cada uma das palavras do microconto, inclusive do conectivo “mas” (em “Vou, mas levo as crianças”). Se imaginássemos que, em vez de “mas”, encontrássemos o conectivo “e” outras vias interpretativas poderiam ser abertas, quase opostas ao que se percebe tal como está escrito no original. Se o texto do microconto fosse “Vou, e levo as crianças”, poderíamos levantar a hipótese de ir a um programa, a algum passeio, por exemplo; entretanto, o campo de tensão do texto estaria um tanto dissolvido, já que a conjunção “mas”, que comumente costuma imprimir a ideia de contraponto, oposição, nesse microconto avulta um certo clima apreensivo.

No microconto “Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás”, de Cíntia Moscovich (2004, p. 16), a expressão “ter uma vida pela frente” remete à ideia de um potencial para o

futuro (levando-nos, talvez, a associarmos a frases que são usadas no cotidiano, tais como: “Esse menino tem uma ainda uma vida inteira pela frente, tem a perspectiva de construir planos, conquistar propósitos”). A primeira frase do microconto pode então nos encaminhar para palavras extratextuais, mas também pode ser novamente retomada e resignificada, quando nos deparamos com a expressão “por trás” (que estabelece um eco com a palavra “frente”), como se o microconto instaurasse um vai e vem ao leitor, cruzando termos entre si: “pela frente” e “por trás”; “tiro” e “vida”. O que iria para frente foi derrubado pelo que veio por trás: uma rasteira, algo foi liquidado, ceifado, reitinerado.

Podemos ainda pensar que esse microconto de Cíntia Moscovich traz algumas marcas que traduzem aspectos lacunares que seriam um tanto recorrentes do próprio gênero microconto, entre eles, a não determinação dos nomes ou dos gêneros da(s) personagem(ns), do espaço, do tempo; a surpresa (ou um certo arrastar do tapete); a polissemia, as múltiplas camadas de sentidos. A perspectiva em que se prioriza o leitor como um perscrutador, um investigador curioso, que embrenha no texto para interpretá-lo, é um daqueles traços apontados no referido trecho da BNCC, ao reforçar a importância do leitor ser “um leitor-fruidor, (...) um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos” (BRASIL, 2018, p. 138), firmando pactos com o texto literário.

Para que não tornemos a literatura um lugar áspero, pouco convidativo; para que o texto possa ser de fato um território curioso, no qual o leitor se embrenhe, sentido-se partícipe da construção de sentidos, ora se vendo entusiasmado, ora desafiado – é importante atravessar o texto, mapeá-lo, reconstruí-lo, perceber a possibilidade de instaurar rotas analíticas, cruzando palavras, textos, mundos.

Mapas interpretativos de um microconto

Nas disciplinas “Prática 1: leitura e interpretação do texto literário” e “Metodologia do ensino da literatura”, trabalhamos com microcontos a partir de duas fontes: o livro “Os cem menores contos brasileiros do século” (FREIRE, 2004), e o *site* “Portal dos microcontos”³. Lemos e discutimos alguns microcontos em aula (entre eles, o de Moscovich analisado anteriormente). Em seguida, foi solicitado às turmas a confecção dos “mapas interpretativos”, sugerindo, para a confecção deles, algumas possibilidades de tópicos a serem destacados.

³ Ver: <https://microcontos.com.br/>

O mapa interpretativo, na verdade, é uma prática de que muitos professores provavelmente se utilizam quando se preparam para analisar em aula um poema ou um fragmento de uma narrativa; trata-se de registrar notas ao redor do texto, sublinhar palavras, lançar mão de setas que explicitem cruzamento entre palavras do mesmo texto.

Na figura abaixo, elencamos quatro tópicos que seriam interessantes de serem levados em conta na montagem dos mapas:

Figura1: itens para mapa interpretativo



Fonte: Elaboração própria

Apesar de serem elementos um tanto previsíveis, a presença deles em um mapa, ou ainda, o movimento de destacar uma palavra (“holofotes: palavras potentes”), escolhendo tal palavra e não outra, já indiciam algumas rotas interpretativas. O mesmo pode acontecer ao se puxar uma seta a partir de um trecho e associar essa passagem a um assunto, tema, conceito (“temáticas/assuntos que se destacam”). Pode-se ainda desenhar tracejados que conectem ou mostrem oposição entre termos do texto (“conexões entre palavras”). Além disso, numa atividade em que se trabalhem com vários textos, seria possível explicitar conexões entre eles (“pontes com outros textos”); ou simplesmente, se pode pontuar alguma alusão a um texto com o qual tal trecho traria alguma marca intertextual.

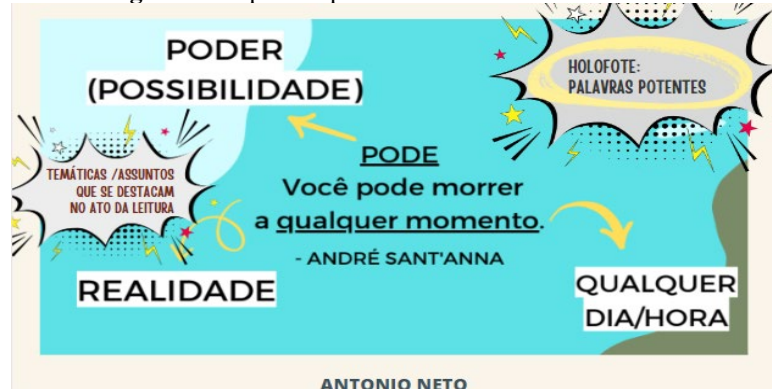
Neste artigo, exporemos diferentes mapas para um mesmo microconto, o qual tem o título “Pode” e é de autoria de André Sant’Anna:

PODE

Você pode morrer
a qualquer momento.
(SANT’ANNA, 2004, p. 7)

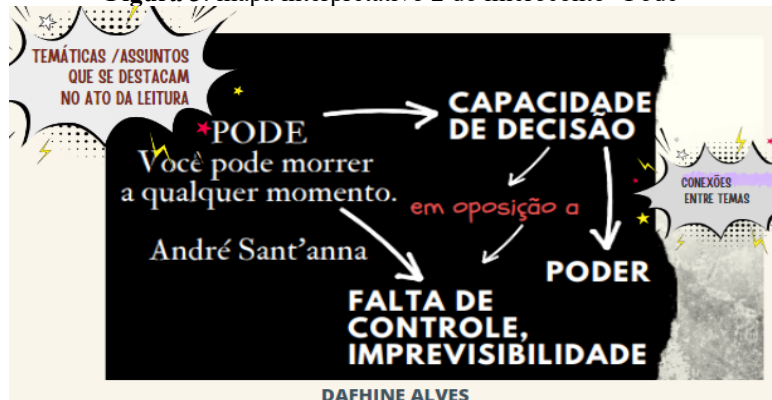
Em seguida, explicitamos sequencialmente (para facilitar um olhar comparativo) alguns mapas interpretativos elaborados pelos discentes sobre esse mesmo microconto de André Sant’Anna:

Figura 2: mapa interpretativo 1 do microconto “Pode”



Fonte: Sebastião Antonio da Silva Neto⁴

Figura 3: mapa interpretativo 2 do microconto “Pode”



Fonte: Dafhine Alves

Figura 4: mapa interpretativo 3 do microconto “Pode”



Fonte: Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Nos três mapas interpretativos, percebemos que, de algum modo, a palavra “pode” ou a ideia de “poder” são destacadas no início do microconto, entretanto há miradas distintas: no

⁴ Os discentes autorizaram a publicação de seus mapas e preferiram que fossem expostos seus nomes reais.

primeiro mapa, esse termo está ligado à “possibilidade”; no segundo mapa, a palavra “pode” foi atrelada à “capacidade de decisão”; e, no terceiro, à “escolha” (de decisão sobre possíveis alternativas). Apesar de apresentarem similaridades, há contrastes entre relacionar “pode” ou “poder” com haver possibilidade (mapa 1), ou com capacidade de decisão (mapa 2), ou ainda com perceber que se trata de escolha (mapa 3); de todo modo, as três vias parecem ser possíveis no campo do texto, principalmente, se levarmos em conta, as observações registradas em outros locais de cada um desses mapas, expondo oposição com essas notas iniciais.

No primeiro mapa, levando em conta os indícios deixados por seu autor, o que seria possibilidade se choca com o que está sublinhado no final: “a qualquer momento”, trecho ao qual se conectam os termos anotados no canto inferior direito e esquerdo: “qualquer dia/hora” e “realidade”. Ou seja: ainda que se pudesse levar em conta a palavra “pode” como possibilidade, esse possível esbarra na realidade, no tempo.

Já, no mapa 2, o contraste dá-se entre a “capacidade de decisão” e a “falta de controle, imprevisibilidade”: apesar de podermos pensar que teríamos capacidade de decisão, o fato de poder morrer a qualquer momento relativiza, ou até dá uma rasteira nessa ideia que poderíamos decidir algo, tamanha a imprevisibilidade da vida.

O mapa 3, por sua vez, no canto direito associa a ideia de morte a sentidos figurados, como, “morrer para os prazeres da vida”, instaurando por meio desse rastro analítico, a ideia de mortes dentro da morte, mortes de algo em nós, ou também, a perda de sentido.

As trilhas que cada mapa aponta sobre o microconto oferecem rastros de leitura para quem olha e interpreta os próprios mapas interpretativos. Esses rastros seriam como pegadas, marcas deixadas pelo leitor no território do texto. Esses registros não chegam a ser uma interpretação sistemática, mas funcionam como pistas, âncoras de reflexões ou percepções descobertas nas travessias sobre o texto.

Esse lugar que não é nem o de uma análise literária estruturada e nem o de um devaneio fugaz poderia ser relacionado com o que Gervais (2013) nomeia de “escriva” no capítulo intitulado “Três personagens em busca de leitores: uma fábula”. Nesse texto, o autor, ao refletir sobre a recepção e o ato de ler, delinea três figuras: a do “vagante”, a do “escriva” e a do “intérprete”, que são interdependentes pois fazem parte de um mesmo processo: “A tríade vagante, escriva e intérprete desenvolvida aqui representa um papel idêntico, o de explicitar as inter-relações e as interdependências em toda situação de leitura” (GERVAIS, 2013, p.44).

Para Gervais (2013, p. 45), o vagante traduz uma instância da leitura em que o leitor, ao ler um texto, o vivencia como se estivesse num estado de errância, “completamente suspenso,

nessa lógica associativa do devaneio”, vagando entre o texto sem ainda fixar sentidos. Já o escriba é a dimensão da leitura em que se traçam alguns apontamentos, notas acerca do texto, ou seja, a atividade é a de “fixar sobre um suporte as ideias antes evanescentes”. No âmbito do escriba, registra-se, deixam-se vestígios: “A escrita aparece aí como um processo em ato: aquilo que faz acontecer o que é pensado” (GERVAIS, 2013, p.46). Por fim, o intérprete é o âmbito no qual se estruturam as notas do escriba e se assentam as travessias livres do vagante, ele “corta, segmenta, apaga, corrige, reorganiza e da coerência (...) transforma a escrita em escrito, o processo em resultado” (GERVAIS, 2013, p. 47).

Interessa-nos aqui pinçar a noção de escriba e aproximá-la, de certo modo, do que seria o momento da feitura do mapa interpretativo, dado que, nessa atividade, a proposta seria a de deixar à mostra alguns vestígios, resultantes de um debruçar sobre o texto: “Se o primeiro [o vagante] tem a cabeça nas nuvens [...], o segundo [o escriba] tem as costas curvadas sobre o bloco de papel, seu lápis à mão” (GERVAIS, 2013, p. 46). O trabalho do escriba seria o de “apropriação”, construído como “material bruto”, ainda um tanto “informe” (GERVAIS, 2013, p. 47), diferentemente de uma sistematização elaborada do intérprete.

Olhar para rastros, vestígios, dar crédito a rascunhos, pegadas que emergem no ato da leitura seria talvez notar, dar crédito ao processo analítico que se avulta do jogo do texto (ISER, 2002): o leitor vai passeando por entre palavras, linhas, e elas o vão enredando em sua malha de significâncias. O texto marca o leitor e o leitor tatua o texto. Nenhum dos dois sai da relação ileso, nenhum sai idêntico a como estava antes de acontecer o campo do jogo da leitura: as palavras literárias, no corpo do leitor, ganham novos mundos; aquele que lê, ao atravessar os territórios verbais (imagéticos, sonoros, plásticos, a depender o texto literário), pode perceber rotas de sentidos (que não param de circular se a elas se volta), lastreando em si experiências de leitura.

Elogio ao caminho

Caminhar dentro de um texto, atentando para cada parte dele, pode ser uma aventura, na qual ora nos vemos vagando em meio a devaneios, ora nos vemos flagrando sacadas, ora nos vemos consolidando pegadas. Interessa o passo a passo, dedicar-se a cada trecho da travessia.

O território do texto estaria aguardando a chegada desse passante, oferecendo a ele espaços vazios, lacunas, pontos de indeterminação, convidando-o a ocupar e transitar por esses

lugares abertos, para que possa tecer, nas bordas do texto, a sua composição (sempre renovável) de sentidos.

Mapear as trilhas que se despontam no caminho entre e com o texto, deixando nelas marcas, rastros acaba sendo também um ato de generosidade, de oferenda. Aquele que lê um mapa pode se sentir – quem sabe? – impelido a reparar na trajetória do outro, pode olhar para uma de suas pegadas e, a partir dela, instaurar, na sua própria passagem no texto, novos rumos, sejam eles díspares, contrários, sejam eles contínuos, ou até rotas antes impensadas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, vol. 1. Brasília: MEC; SEB, 2008.
- FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004.
- GERVAIS, B. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 39-51.
- ISER, Wolfgang. Interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ISER, Wolfgang. Mimesis/Emergência. ROCHA, J. C. C. (org.) **Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Rio de Janeiro: Eduerj. 1999. p. 239-256.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In*: LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.
- LIMA, L. C. (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LOPES, Carlos Herculano. No embalo da rede. *In*: FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004, p. 14
- MOSCOVICH, Cintia. Uma vida inteira pela frente. *In*: FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004, p. 16.
- SANT'ANNA, André. Pode. *In*: FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004, p. 7
- SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a narratividade no microconto brasileiro contemporâneo**. Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea, v. 6, n. 12, p.

109-124, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/17304/0>. Acesso em: 20 out. 2022.

Sobre a autora

Eliana Kefalás Oliveira: Docente da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Atualmente é docente do Profletras - FALE/UFAL. Atua, principalmente, nas áreas de ensino de literatura; formação do leitor; leitura, voz e corpo; literatura infanto-juvenil.

E-mail: llycaoliveira@gmail.com

Recebido em: 01 set. 2023

Aprovado em: 06 fev. 2024