

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: A INTERTEXTUALIDADE EM JOGO

LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO: LA INTERTEXTUALIDAD EN JUEGO

Mariana Cortez¹

RESUMO: Norma Discini (2003), em *Intertextualidade e o conto maravilhoso*, propõe uma tipologia para assimilação do texto-base, a saber: apropriação, paródia, assimilação e estilização, ou ainda, como sugerem os títulos dos capítulos da obra da autora: a desistória, a contra-história, a paráfrase e a estilização. Por essa perspectiva, a pesquisadora analisa obras que são chamadas genericamente de releituras. As obras recebem esse nome porque independentemente da forma de apropriação, seja pela negação seja pelo puro recontar, tomam o texto-base como um todo narrativo. Subvertem ou apropriam-se do começo, do meio e do final da trama narrativa. Toda estrutura e esquema narrativos são trazidos à tona para cumprir um novo propósito, e às vezes, eles aparecem com uma nova roupagem discursiva ou com alterações no percurso narrativo. Essas modificações, por vezes, alteram o nível mais básico da obra, transformando a essência do texto, seja modernizando, pensariam alguns, ou contextualizando, uma vez que as histórias viajam quase sempre por terras distantes. A partir dessa tipologia, é objetivo do artigo que ora se apresenta identificar obras que fazem referências intertextuais, aludem a outros textos não com o intuito de recontá-los, como aquelas analisadas por Discini, mas como forma de ampliar o sentido da narrativa ou do discurso, sem, no entanto, estarem atreladas a um texto-base. A referência que há no interior desses textos não pode ser associada à ideia de termo texto-base, visto que não interessa, necessariamente, o texto do qual surge a nova obra, mas a alusão a ele nela identificada. Isso posto, interessa demonstrar como tais contatos intertextuais são possíveis na literatura infantil contemporânea, ou seja, quais são os tipos de citação propostas pelo gênero em questão e como tais citações, no nosso entender, ampliam o repertório de leitura da criança. Pensar sobre o leitor-criança, nesse momento é importante, já que será nas séries iniciais e com o apoio do mediador de leitura e alfabetizador que a criança será inserida no ambiente de uma leitura prazerosa e significativa. Será, então, fundamental pensar - Como ele, aluno-criança, estabelece as relações entre obras, como adquire repertório, como identifica a personagem, o tempo e o espaço da narrativa? Como sente esse expressa como leitor de literatura? Aparados por tais questionamentos, analisaremos diversas obras do cenário da literatura infantil contemporânea, buscando por meio das análises dar a ver as possibilidades de leitura dos livros infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade. Ensino. Leitura. Literatura infantil.

¹ Doutora em Letras, Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), mariana.cortez@unila.edu.br

1 Intertextualidade, ensino e leitura

Aflige o ser humano, nos tempos contemporâneos, o mundo interligado, as redes conectadas, os padrões globalizados. Tudo acontece ao mesmo tempo agora, como cantam e contam os artistas neste tempo e lugar. O século XXI tem como característica os avanços tecnológicos e, com isso, a quebra de fronteiras e a aproximação de distâncias, graças às conexões on-line. Os textos, de maneira geral, refletem esse avanço.

O diálogo tem espaço garantido nas manifestações textuais, sejam elas verbais ou visuais, ontem e hoje. O contato entre obras se estabelece e é inerente à linguagem, segundo alguns teóricos, como Bakhtin (2003), antes mesmo dessa corrida tecnológica. Entretanto, esse fenômeno linguístico é ainda mais evidente hoje, e teorias que corroboram tal ideia vêm promovendo um debate sobre a pós-modernidade do conceito, como observa Hutcheon: “O leitor é obrigado a reconhecer não apenas a inevitável textualidade de nosso conhecimento sobre o passado, mas também o valor e a limitação da forma inevitavelmente discursiva desse conhecimento” (1991, p. 167).

Esse diálogo passa a ser importante, então, para aqueles que estudam os textos/discursos, e a literatura infantil é campo fértil à reflexão, visto que ela é utilizada também como forma de preparação do leitor literário e reconhecer os tramados intertextuais é uma habilidade importante no processo de leitura. A abordagem faz-se, portanto, intra e extratextualmente, e esta última relação é entendida como o contexto de inserção do discurso, e que se torna fundamental para o trabalho com a ampliação do repertório do leitor.

Pensar sobre o leitor-criança, nesse momento, pois, é importante, já que será nas séries iniciais e com o apoio do mediador de leitura e alfabetizador que a criança será inserida no ambiente de uma leitura prazerosa e significativa. Será, então, fundamental pensar - Como ele o aluno-criança estabelece as relações entre obras, como adquire repertório, como identifica a personagem, o tempo e o espaço da narrativa? Como sente esse expressa como leitor de literatura?

As histórias clássicas – conto de fadas, contos de animais, fábulas, lendas – são adquiridas ao longo do tempo pelo contador de histórias, pelas referências em livros, na escola, no contato com o colega e, hoje, por meio das novas tecnologias e esses fios narrativos conduziram os entramados literários que constituirão o repertório do futuro leitor. No cinema, por exemplo, a personagem Gato-de-Botas está presente no filme *Shrek*. Esse procedimento ajuda a compor o repertório na infância e também na vida adulta. As referências são, portanto, inevitáveis e essenciais à formação do sujeito.

Os novos tempos exigem, portanto, uma guinada, até mesmo teórica, no ensino da literatura. O modelo de ensino de literatura vigente até, pelo menos os anos de 1960, revelava uma concepção

preocupada em transmitir a norma culta, conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã, inculcando valores e inculcando o bom gosto. Além disso, preocupava-se em tratar muitos autores, com recortes de textos modelares e assim pretendia-se transmitir ao aluno um patrimônio cultural em língua portuguesa, pois o que valia era o acúmulo de conhecimento. Para atingir esses objetivos, o modelo educativo optava por uma metodologia que previa respostas aos questionários de interpretação, cópia de estilo de autores consagrados e identificação dos autores em relação à linha do tempo. A história da literatura utilizada por essa concepção de ensino era aquela de base positivista em que se examinam as relações das obras com a época.

Com os desenvolvimentos das teorias linguísticas e com a ênfase dada aos estudos formalistas, a teoria literária voltou-se para análise imanente dos textos literários. Todorov, em *Literatura em perigo*(2010), traz à tona uma reflexão acerca dos perigos pelos quais a arte literária passa devido à valorização excessiva de algumas teorias e, sobretudo, como toda essa reflexão repercute no ensino e nas formas de ler. Segundo este teórico, as correntes inamentistas no século XX – sobretudo o formalismo –, influenciaram substancialmente as formas de ensinar a Literatura. O objetivo da educação, iluminados pelas teorias em foco, era, na maioria dos casos, levar o estudante a conhecer e reconhecer os adereços e os ornamentos dos quais os poetas-escritores se serviam para produzir arte literária, ou seja, houve uma preocupação muito maior com os aspectos que “instrumentalizam” a literatura do que propriamente com a formação do leitor do texto literário ou do que com a própria essência do texto.

Já no início dos anos de 1970, surgiram as pesquisas desenvolvidas pela escola de Constança, sendo uma de suas principais expressões, o teórico Robert Jauss. Esse autor criticou a concepção formalista por meio do seguinte argumento:

O histórico na literatura não se esgota na sucessão de sistemas estéticos-formais; assim como o da língua, o desenvolvimento da literatura não pode ser determinado apenas de forma imanente, através de sua relação própria entre diacronia e sincronia, mas há de ser definido também em função de sua relação com o processo geral da história. (1994, p. 20)

Ainda, conclui o teórico alemão, a escola formalista priva a literatura da dimensão que é componente imprescindível tanto do caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seus efeitos. Eis então o fundamento de Jauss para consolidar sua proposta centrada no efeito e recepção estética. Esse novo modelo e as ideias daí advindas serão fundamentais como base teórica das novas concepções do ensino da literatura e serão a principal contribuição na mudança de perspectiva de um ensino de literatura marcadamente pautado em uma concepção positivista e formalista, para uma concepção centrada no leitor. Decorre daí tanto a perspectiva de uma nova

forma de tratar a história da literatura, como principalmente uma nova forma de abordagem do texto literário e a nova maneira de encarar a formação do leitor literário.

Os reflexos de tais desenvolvimentos estão presentes nos documentos nacionais divulgados pelo MEC: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o documento intitulado Literatura, redigido por Enid Yatsuda Frederico e Haqira Osakabe. Segundo esses documentos, por meio da leitura, dá-se a concretização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos. Assim, a noção de texto se amplia: o que era considerado fixo e dado, tornou-se um espaço de diversas dimensões e possibilidades, onde se casam e se contestam muitas escrituras, das quais nenhuma é original, como quer Bakhtin. Ainda, os documentos chamarão a atenção para a dimensão dialógica do texto, recuperando o conceito bakhtiniano de polifonia e apontarão para a pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. O documento conclui que a palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam no texto literário.

Quando essas orientações são transpostas para a sala de aula, as discussões sobre textos literários se tornam mais dinâmicas e criativas, pois o aluno é convidado a refletir, construir e compartilhar sua leitura.

Norma Discini, em *Intertextualidade e o conto maravilhoso*, propõe uma tipologia para assimilação do texto-base, a saber: apropriação, paródia, assimilação e estilização (2003), ou ainda, como sugerem os títulos dos capítulos da obra da autora: a desistória, a contra-história, a paráfrase e a estilização. Por essa perspectiva, a pesquisadora analisa obras que são chamadas genericamente de releituras. As obras recebem esse nome porque independentemente da forma de apropriação, seja pela negação seja pelo puro recontar, tomam o texto-base como um todo narrativo. Subvertem ou apropriam-se do começo, do meio e do final da trama narrativa. Toda estrutura e esquema narrativos são trazidos à tona para cumprir um novo propósito, e às vezes, eles aparecem com uma nova roupagem discursiva ou com alterações no percurso narrativo. Essas modificações, por vezes, alteram o nível mais básico da obra, transformando a essência do texto, seja modernizando, pensariam alguns, ou contextualizando, uma vez que as histórias viajam quase sempre por terras distantes².

² Norma Discini analisa as seguintes obras: *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault; *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Torturador*, de Alberto Berquó; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; e *Fita Verde no cabelo: nova velha estória*, de Guimarães Rosa.

A partir dessa tipologia, é plausível identificar obras que fazem referências intertextuais, aludem a outros textos não com o intuito de recontá-los, como aquelas analisadas por Discini, mas como forma de ampliar o sentido da narrativa ou do discurso, sem, no entanto, estarem atreladas a um texto-base. A referência que há no interior desses textos não pode ser associada à ideia de termo texto-base, visto que não interessa, necessariamente, o texto do qual surge a nova obra, mas a alusão a ele nela identificada.

Isso posto, interessa demonstrar ainda como tais contatos são possíveis na literatura infantil, ou seja, quais são os tipos de citação propostas pelo gênero em questão e como tais citações, no nosso entender, ampliam o repertório de leitura da criança.

2 Tipologia de citações: caminhos para o ensino da literatura

Na tipologia que se propõe, a primeira maneira de contato entre textos é aquela sobre a qual se debruçou Discini (2003), ou seja, a releitura. Não é possível passar por esse tipo sem destacá-lo, pois são inúmeras obras que se apropriam de um texto-base para (re)contá-lo de maneira a subverter, negar, estilizar uma história em outro texto. Recebe o nome, neste estudo em desenvolvimento, de releitura, pelas características explicitadas. O exemplo que se apresenta para demonstrar a ideia é *Cântico dos cânticos*(1992), de Angela Lago, pois já no título há a retomada do texto bíblico. Lago reconta por imagens a história do rei Salomão e da camponesa que estão apaixonados.

Outra forma de contato se dá quando o autor do texto em questão apenas cita, pontualmente, outra obra. Não é objetivo recontar o texto-base, mas fazer uma alusão a outra obra, convocando o leitor a estabelecer relações. Neste caso, há o abandono total da ideia de texto-base. O que se percebe nessa forma de contato é o acréscimo de sentido na medida em que leva o leitor a acionar seu repertório. Assim, identifica-se que a função dessa estratégia é ampliar o repertório do leitor. A literatura infantil cumpre seu papel como formadora do leitor literário, como ressaltado por Colomer (2003):

As interrogações artísticas pós-modernas se dirigem a explorar o que acontece quando se confrontam mundos distintos, quando se violam as fronteiras entre realidades e categorias diferentes. O resultado desta busca foi o aumento da autoconsciência na arte em geral e na literatura em particular, uma exploração dos limites e possibilidades da arte, a partir da tradição que as conforma (2003, p. 107-108).

A intertextualidade é pensada como uma das características da narrativa pós-moderna, segundo Hutcheon (1991) e também Silva-Díaz (2005) e Colomer (2003), quando se trata da literatura infantil contemporânea, essas autoras destacam a importância da intertextualidade do processo de formação do leitor literário:

Longe da ideia de uma amável literatura para crianças pequenas, o álbum produziu as maiores tensões educativas e estéticas da produção infantil e, em lugar de oferecer-se como o tipo de livro mais simples, resultou em um dos gêneros mais complexos da literatura para crianças e jovens, já que utiliza simultaneamente duas formas de arte, a plástica e a linguagem, e porque implica dois receptores, as crianças e os adultos. A necessidade de inter-relacionar os conhecimentos críticos do âmbito literário e da imagem parece, pois, absolutamente incontestável no campo da literatura infantil (COLOMER, 2003, p. 105).

A primeira obra-exemplo oferecida à análise é *O menino mais bonito do mundo* (1983), de Ziraldo, em que, inicialmente, o recontar do mito bíblico é destacado como proposta. O capítulo retomado é aquele referente ao nascimento do Homem – Adão e Eva. Esse caso, no entanto, ilustra não só a releitura, como demonstrado, mas também contempla, na última cena, outra forma de citação, mais pontual e como estratégia para ampliar o repertório do leitor, bem como para introduzi-lo no mundo das artes plásticas. Isso porque “Eva”, a mulher dos desejos do personagem de Ziraldo, aparece sobre a forma de *O nascimento da Vênus*, de Botticelli, ou seja, há uma citação do artista italiano. Nessa cena, o repertório do leitor é acionado e a relação se estabelece pontualmente, agregando sentido no nível discursivo quando surge uma figura de outro discurso. Nesse exemplo, considera-se a intertextualidade como a recontextualização de uma figura do discurso. A *Vênus* da obra *O nascimento da Vênus* é personagem em um novo contexto. Ela é transportada para uma nova narrativa e até, como é possível identificar pelo traço e material empregados, não é a mesma *Vênus* de Botticelli, mas, se é que é pertinente, uma paráfrase visual da obra do autor italiano.

Outro exemplo dessa forma de citação é com relação ao cenário narrativo, em *Fita Verde no cabelo*, de Guimarães Rosa (1992), com ilustrações de Roger Mello, a arquitetura colonial é colocada como figura discursiva em um novo contexto, a saber, o cenário mineiro de Guimarães Rosa.

A segunda forma é mais evidente no texto visual. Afirma-se isso, pois seria necessário outro estudo para verificar esta ocorrência também em um texto estritamente verbal, mas talvez seja possível arriscar que a simultaneidade do sistema visual é que proporcione esse tipo de citação – a da narrativa coadjuvante. Explica-se que, nessa expressão, pode-se perceber uma narrativa principal e também outras coadjuvantes.

Essa coexistência narrativa pode trabalhar com o recontar um texto-base, mas essa não é a narrativa principal, ou seja, não era intenção a releitura, e sim uma forma de citação não pontual, visto que ela tem um desenvolvimento próximo ao texto-base. Como em *Chiquita Bacana e outras pequenas* (1986), que apresenta algumas narrativas coadjuvantes, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e o pé-de-feijão, A bela adormecida, entre outras.

Além da possibilidade de retomar um texto-base e fazer dele uma narrativa coadjuvante, a citação pode remeter a outra história ou a outro quadro e, além disso, desenvolver um percurso paralelo. A obra-exemplo é *Vizinho, Vizinha* (2002), de Roger Mello. Nela, o cenário da Vizinha é povoado por referências que não têm lugar fixo, ora estão de um lado, ora de outro; não é possível, neste caso, identificar um percurso desenvolvido pela “personagem citada”, mas, assim como em *Chiquita Bacana e outras pequenas*, os objetos (quadros, desenhos) personificam-se e observam como a história das personagens principais vai seguir: são, portanto, espectadores e, por isso, podem ser associados a uma “personagem observadora” da cena. Denomina-se essa forma de citar citação coadjuvante.

Outra forma de citar é aquela em que a referência é deixada ao acaso na cena, como novamente em *Vizinho, Vizinha* – ou seja, pela técnica da colagem –, além de haver a organização do espaço de maneira a fazer referências. Essa maneira de citar recebe o nome de citação pontual.

Finalmente, no quinto caso, há o contato não entre obras propriamente, mas entre maneiras de fazer. Uma determinada obra não recupera o texto-base: o que há, nesse caso, senão é uma recuperação do discurso de um dado artista, ao menos o seu estilo de fazer. Seria a retomada de estilo. Uma maneira de fazer ao estilo de Picasso ou Van Gogh. Ricardo Azevedo propõe essa forma de contato na obra *Menino que sentia mil coisas* (1983), que trata do desenvolvimento de um menino e cujas ilustrações recuperam maneiras de fazer de diferentes autores. Como em uma das citações o estilo de Picasso é retomado: verificam-se os recortes, a cor azul e as sobreposições características do artista espanhol. Além disso, a contracapa da obra apresenta a intenção de retomar o estilo dos referidos artistas – citação mostrada e marcada, Azevedo diz que recorreu ao trabalho dos artistas europeus na elaboração de suas ilustrações.

Revela-se, pois, que esse recurso discursivo é uma forma de a criança acionar o seu repertório, recuperando de maneira estética uma qualidade que deve ser abordada nas relações didático-pedagógicas. A literatura infantil se firma mais uma vez, e de maneira comprovada, entre aqueles objetos artísticos que têm a intertextualidade como um recurso estético, afirmando-se o valor literário.

Assim, sistematiza-se a tipologia proposta para a relação entre textos/discursos:

- 1) Releitura (recontar ao longo de todo o livro uma história já conhecida – paráfrase, paródia, estilização, apropriação).
- 2) Citação recontextualizada (quando um elemento narrativo é tirado de seu contexto para viver uma nova história).
- 3) Citação coadjuvante (recontar uma história conhecida como narrativa coadjuvante).
- 4) Citação pontual (cita-se uma “figura discursiva conhecida”, elemento narrativo, como técnica de colagem).
- 5) Interdiscurso (conta uma nova história a partir da maneira de fazer do outro).

A intertextualidade ou interdiscursividade são mecanismos que levam à metaficcionalidade, como discutido por Colomer (2003). A autora catalã, nesse sentido, denomina esse procedimento como uma intertextualidade produtiva, o qual une um fio ao outro.

3 A literatura infantil contemporânea na formação do leitor-literário

A literatura infantil nasce do desejo de levar o leitor ao universo desconhecido da aventura seja por mar, seja por terra, seja pelos ares. Seria uma expressão longe da perspectiva da reflexão sobre o próprio código, esse tema tão complexo e reflexivo deveria estar (ou estaria) à margem de tal expressão, se for considerado o público. Afirma-se, então, que esse não seria um tema caro à literatura infantil em princípio. Antes, interessariam mecanismos de linguagem, em que a imaginação fosse acionada, e os efeitos catárticos, no sentido aristotélico, fossem atingidos. Ocorre, porém, que a literatura destinada à criança e com propósitos claros de formação do leitor literário, não fugiu à sua tarefa estética e como grande parte da arte pós-modernista, também nessa literatura o olho é estimulado a completar a forma por si mesmo e recorrer ao seu repertório de leitor para ler nas linhas e nas entrelinhas da obra que tem em mãos.

O leitor da literatura infantil contemporânea não é passivo. Ele deve responder a quatro tarefas fundamentais: a primeira, envolver-se na trama narrativa; a segunda, reconhecer as citações; a terceira, refletir sobre o próprio código; e a quarta, preencher os espaços vazios. O leitor que cumpre seu papel é um sujeito ativo na leitura e, assim, o pretendido pela narrativa do pós-modernismo. Como aponta Silva-Díaz:

Es frecuente también que estos experimentos literarios transgredan las barreras entre lo que está dentro de la historia (el argumento) y lo que está fuera (la situación comunicativa, el soporte), produciendo el desconcierto del lector. Pues, por lo general, estamos

acostumbrados a leer narraciones convencionales, el personaje, el narratario o la página permanecen en su debido lugar. [...]

Es así como en algunas obras pueden advertirse las características que se han señalado como propias de las obras postmoderna: rechazo al realismo, revelación de los mecanismos que construyen la ficción, conciencia lingüística, juego, intertextualidad productiva y una voluntad de producir la perplejidad en el lector o de hacerle participar en la construcción de la obra. Estas características postmodernas se acumulan en las obras metaficcionales hasta el punto en que los términos postmodernismo y metaficción se utilizan como equivalentes (2005, p. 9).

Por meio da sensibilização do sujeito-leitor, sem “cair” em um “moralismo”, em um “didatismo”, a obra contemporânea alerta o leitor e o faz consciente a respeito das estratégias de interação.

Evidenciar os procedimentos intertextuais das obras é uma tarefa estimulante para os mediadores de leitura e fundamental a formação do leitor literário e que, por isso, deve ser tratado nas novas propostas do ensino da literatura em sala de aula das séries iniciais.

RESUMEN: Norma Discini (2003) en *Intertextualidade e o conto maravilhoso*, propone una tipología para la asimilación del texto base, a saber: la apropiación, la parodia, la asimilación y estilización, o, como sugieren los títulos de los capítulos de la obra de la autora: la “desistória” la contra-historia, la paráfrasis y la estilización. Desde esta perspectiva, la investigadora examina obras que se denominan genéricamente comorelecturas. Las obras se llaman así porque, independientemente de la forma de apropiación, ya sea por la negación o por el puro recontar, toman al texto base como un todo narrativo. Se subvierten o se apropian desde el principio, el medio y el final de la trama narrativa. Cada estructura y esquema narrativo son creados para cumplir un nuevo propósito, y en ocasiones aparecen con un nuevo disfraz discursivo o con cambios en el recorrido narrativo. Estos cambios afectan a veces el nivel más básico de la obra, transformando la esencia del texto, ya sea modernizándolo, pensarían algunos, o contextualizándolo, ya que las historias viajan a menudo a través de tierras lejanas. A partir de esta tipología, el propósito de este artículo que se presenta aquí es identificar las obras que son referencias intertextuales, que aluden a otros textos no con el fin de volver a contarlos, como aquellas analizadas por Discini, sino como una manera de ampliar el sentido de la narrativa o del discurso, pero sin estar vinculadas a un texto base. La referencia que está dentro de estos textos no se puede asociar con la idea del término texto base, ya que no importa necesariamente el texto del cual aparece la nueva obra, pero sí la alusión que se identificó en ella. Dicho esto, es interesante demostrar cómo son posibles tales contactos intertextuales en la literatura infantil contemporánea, es decir, cuáles son los tipos de citas propuestas por el género en cuestión y, como tales citas, en nuestra opinión, amplían el repertorio de la lectura del niño. Pensar en el niño lector, en ese momento es importante, ya que será en los primeros grados y con el apoyo del mediador de la lectura y del alfabetizador que el niño será colocado en un entorno de lectura agradable y significativa. Será, entonces, fundamental pensar: ¿Cómo él, alumno-niño, establece las relaciones entre obras, cómo adquiere repertorio, cómo identifica al personaje, el tiempo y el espacio de la narración? ¿Cómo se siente y se expresa como lector de literatura? Interpelados por tales interrogantes, analizaremos diversas obras del escenario de la literatura infantil contemporánea, buscando a través de los análisis dar a conocer las posibilidades de la lectura de libros para niños.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, R. *Menino sentindo mil coisas*. São Paulo: Ática, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

COLOMER, T. et alii. *El libro: álbum – invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, 1999.

COLOMER, T. et. alii. *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 9-29.

_____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil*. São Paulo: Global, 2003.

_____. (Org.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

DISCINI, N. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: Humanitas, 2004.

FOKKEMA, D. *Modernismo e pós-modernismo*. Lisboa: Vega Universidade, [s.d.].

HUCTEON, L. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994

LAGO, A. *Cântico dos cânticos*. São Paulo: Paulinas, 1992.

_____. *Chiquita Bacana e as outras pequenitas*. Belo Horizonte: Lê, 1986.

MELLO, R. *Vizinho, Vizinha*. Ilustrações Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROSA, G. *Fita Verde no cabelo: nova velha estória*. Ilustrações Roger Mello). Rio de Janeiro: [s.n.], 1992.

SILVA-DÍAZ, M.C. *La metaficción como un juego de niños: una introducción a los álbumes metaficcional*. Caracas: Banco del Libro, 2005.

ZIRALDO. *O menino mais bonito do mundo*. Ilustrações Samir Mattar e Marina Apoena). São Paulo: Melhoramentos, 1983.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Revista Literatura em Debate, v. 8, n. 15, p. 23-32, dez. 2014. Recebido em: 2 nov. 2014. Aceito em: 18 dez. 2014.