



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Felipe Lacerda de Melo Cruz

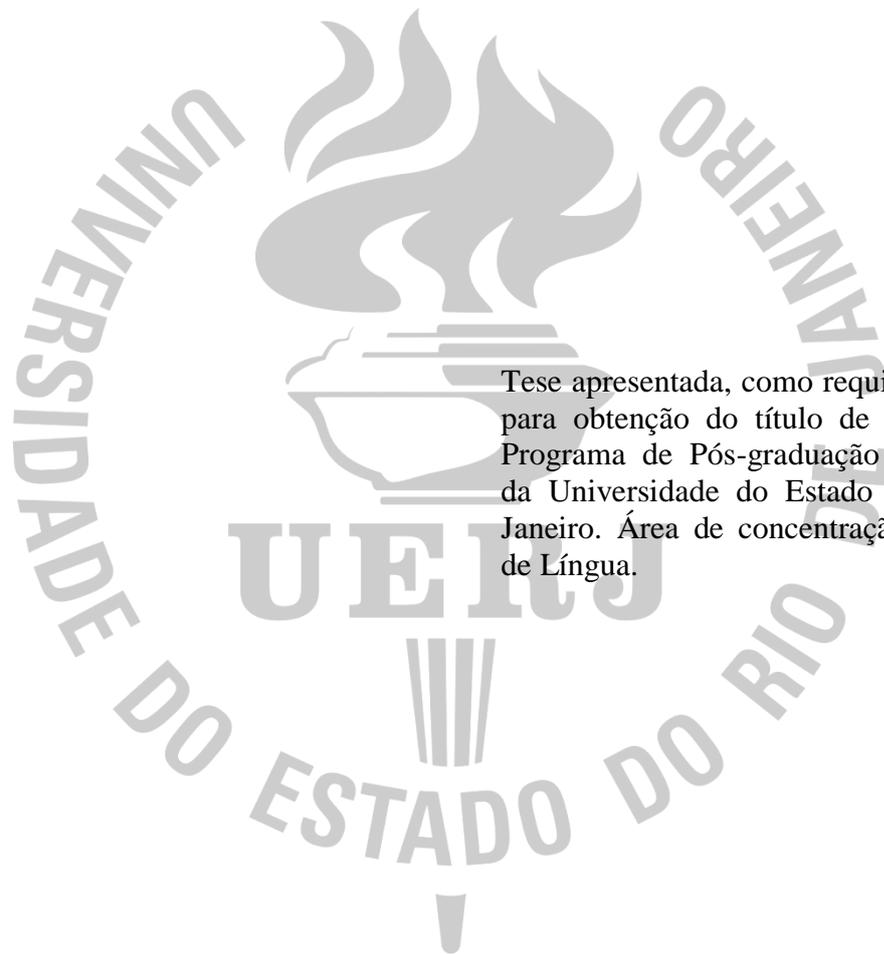
**Literatura infantojuvenil: metalinguagem, intergenericidade e formação do  
leitor proficiente**

Rio de Janeiro

2020

Felipe Lacerda de Melo Cruz

**Literatura infantojuvenil: metalinguagem, intergenericidade e formação do leitor  
proficiente**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C957 Cruz, Felipe Lacerda de Melo.  
Literatura infantojuvenil: metalinguagem, intergenericidade e formação  
do leitor proficiente / Felipe Lacerda de Melo Cruz. - 2020.  
199 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino – Teses. 2. Literatura  
infantojuvenil - Estudo e ensino – Teses. 3. Estudantes - Livros e leitura –  
Teses. 4. Leitura - Desenvolvimento – Teses. 5. Metalinguística – Teses. I.  
Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):82-93

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Felipe Lacerda de Melo Cruz

**Literatura infantojuvenil: metalinguagem, intergenericidade e formação do leitor  
proficiente**

Tese apresentada, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, ao  
Programa de Pós-graduação em Letras da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 05 de agosto de 2020.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Regina Silva Michelli Perim  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Crélia Penha Dias  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Lilia Simões de Oliveira  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, parceira de todas as horas.  
À minha filha, Antônia, grande Amor da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À Nane, pelo cuidado, respeito, parceria e pelo Amor.

À Prof<sup>ª</sup>. Tania Camara, pelo carinho, compreensão e orientação.

## REGÊNCIA

Se o modo de viver é só subjuntivo  
a/ visto o meu período  
moldando o verbo  
e acomodando as minhas conjunções  
à constrição de pontos e de acentos.

Se somos dêiticos apenas e assim mesmo sonhamos  
a nossa condição tanto cabe num verso  
quanto o verso nos cabe.

Agitam-se no espaço os paradigmas  
- os périplos que nos socorrem do passado  
com vozes de todos os registros.

Simulação de voo livre,  
reparto o pão que embora herdado  
agora é meu predicativamente.

*Edith Pimentel Pinto*

## RESUMO

CRUZ, Felipe Lacerda de Melo. *Literatura infantojuvenil: metalinguagem, intergenericidade e formação do leitor proficiente*. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O presente estudo pretende investigar o potencial formativo da literatura infantojuvenil no que concerne ao desenvolvimento das competências leitora e linguística de crianças e jovens. Buscar-se-á, num primeiro momento, perscrutar a relação entre língua e literatura, na gramática, em documentos curriculares oficiais e também como ela se apresenta em sala de aula. Num segundo momento, os pressupostos e as práticas do chamado letramento literário também serão examinados. Em seguida, tomando como *corpus* obras publicadas no Brasil em Língua Portuguesa, analisar-se-ão, basicamente, dois tipos de obras literárias infantojuvenis, reunidas por guardarem entre si similaridades formais, temáticas ou composicionais: os livros *metalinguísticos* – em verso ou prosa, com destaque para os *alfabetários*; e os livros *intergenéricos*. Um terceiro tipo, que congrega as duas características também será analisado, evidenciando-se entre eles os *dicionários lúdicos*. Entendendo-se a *metalinguagem* e a *intergenericidade* como duas das marcas da produção literária contemporânea destinada à infância e à juventude, parte-se do pressuposto, a ser comprovado, de que o(s) conjunto(s) de obras examinado(s) pode(m) contribuir de maneira indelével para a formação de leitores proficientes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Literatura infantojuvenil. Metalinguagem. Intergenericidade. Formação de leitores. Proficiência leitora.

## ABSTRACT

CRUZ, Felipe Lacerda de Melo. *Children's and youth literature: metalanguage, intergenericity and training the proficient reader*. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This study aims to investigate the formative potential of children's and youth literature in the development of reading and linguistic competences in children and young people. We will seek, at first, to investigate the relationship between language and literature, in grammar, in official curriculum documents and also how it presents itself in the classroom. In a second step, the assumptions and practices of the so-called literary literacy will also be examined. Considering as *corpus* works published in Brazil in Portuguese language, basically two types of works will be analyzed, as they have formal, thematic or compositional similarities between them: metalinguistic books - in verse or prose, with emphasis on the alphabetical ones; and intergenerational books. In addition, a third type, which combines the two characteristics, will also be analyzed, highlighting the playful dictionaries. Taking metalanguage and intergenericity as two of the marks of contemporary literary production aimed at children and young people, it is assumed, to be proven, that the set of works examined can contribute, indelibly, to the training of proficient readers.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Children's and youth literature. Metalanguage. Intergenericity. Training of readers. Reading proficiency.

## RÉSUMÉ

CRUZ, Felipe Lacerda de Melo. *Littérature de jeunesse: métalangage, intergénéricité et formation du lecteur expérimenté*. 2020. 199 f . Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Cette étude vise analyser le potentiel de formation de la littérature de jeunesse en ce qui concerne le développement des capacités de lecture des enfants et des jeunes. Nous chercherons, dans un premier temps, à étudier la relation entre la langue et la littérature, en grammaire, dans les documents officiels du curriculum et aussi comment elle se présente en classe. Dans un deuxième temps, les hypothèses et pratiques de la soi-disant littératie littéraire seront également examinées. En prenant comme *corpus* des ouvrages publiés au Brésil en langue portugaise, deux types d'œuvres seront analysés, rassemblant entre eux des similitudes formelles, thématiques ou dans leurs compositions: les livres métalinguistique - en verset ou en prose, en mettant l'accent sur les ouvrages littéraires; et les livres intergénérationnels. Un troisième type, qui combine les deux caractéristiques, sera également analysé, avec parmi eux des dictionnaires ludiques. Estimant le métalangage et l'intégénéricité figurant parmi les empreintes de la production littéraire contemporaine destinée à l'enfance et à la jeunesse, il est supposé, pour être prouvé, que l'ensemble d'œuvres examinés peuvent contribuer de manière indélébile pour la formation de lecteurs expérimentés.

Mots clés: Langue portugaise. Littérature de jeunesse. L'enseignement. Métalangage. Intégénéricité. Formation des lecteurs.. Maîtrise de la lecture.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
1.1	<b>A literatura na Gramática.....</b>	<b>28</b>
1.2	<b>A literatura infantojuvenil na Gramática.....</b>	<b>33</b>
1.3	<b>O letramento literário.....</b>	<b>35</b>
1.4	<b>O ensino de Língua Portuguesa e literatura no Brasil hoje: a BNCC.....</b>	<b>45</b>
<b>2</b>	<b>LÍNGUA E LITERATURA INFANTOJUVENIL.....</b>	<b>49</b>
2.1	<b>Livros metalinguísticos.....</b>	<b>62</b>
2.1.1	<u>Prosa.....</u>	<b>68</b>
2.1.2	<u>Poesia.....</u>	<b>79</b>
2.1.3	<u>Alfabetários.....</u>	<b>92</b>
2.2	<b>Livros intergenéricos.....</b>	<b>102</b>
2.3	<b>Os Dicionários Lúdicos.....</b>	<b>127</b>
<b>3</b>	<b>REPRESENTATIVIDADE, PRODUTIVIDADE E POTENCIAL FORMATIVO DAS OBRAS METALINGUÍSTICAS E INTERGENÉRICAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE – Todas as obras apuradas.....</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

Cresci ouvindo os relatos de minha mãe sobre as longas caminhadas que fazia, nas férias, do extinto Morro da Catacumba, onde morava, até a biblioteca pública de Copacabana, onde se refugiava, no rico universo das Letras, da pobre realidade em que vivia. Grande leitora, durante toda infância ofereceu a mim e a minha irmã um modelo de dedicação à leitura. Mas, tal como sua enorme estante de livros, suas vivências literárias, apesar de constituírem-se como exemplo e estímulo aos estudos, pareciam ser só dela, nunca eram compartilhadas afetivamente conosco. Não nos contava histórias, não lia para nós, não dava voz a trechos das obras que empunhava, não partilhava emoções que os enredos lhe suscitavam. Assim, se não fui um grande leitor na infância, não deixei de aprender em casa sobre a importância dos livros.

Talvez impulsionado por essa crença, dediquei-me sobremaneira e obtive aprovação no concorrido concurso de admissão ao quinto ano do prestigiado Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em meio aos estudos numa instituição que sempre foi referência de aprovação no vestibular, que exigia média oito para aprovação e oferecia aulas em período integral três vezes por semana, comecei a participar das aulas de Teatro da Professora Maricélia Bispo e de seu companheiro Roberto Dória. Após algum tempo de frequência às aulas de Artes Cênicas em horário escolar, dada minha participação entusiasmada e, ao que tudo indica, bem-sucedida, fui convidado pelos professores a fazer parte da *Companhia Teatral Nosconosco*, grupo semi-amador de teatro que ambos dirigiam. Sem que eu possa dimensionar aqui a importância pessoal e profissional que os dez anos que passei na companhia tiveram em minha vida, é fundamental que eu diga que o projeto principal da *Nosconosco* consistia na adaptação de textos clássicos da dramaturgia mundial para o público infantil. Contribuir para a formação de uma plateia qualificada era, assim, o principal objetivo das montagens da companhia. Foi imerso nessa proposta artística e, porque não dizer, literária, que participei ativamente, por uma década, da adaptação e da montagem infantojuvenil de textos consagrados como *Arlequim servidor de dois patrões*, de Carlo Goldoni, *O inspetor geral*, de Nicolau Gogól, *O Barbeiro de Sevilha*, de Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais, entre vários outros. Nossa rotina permanente, após as apresentações, consistia em avaliar o nível de adequação de cada uma das falas e cenas das peças, tendo como parâmetro as reações, ou silêncios injustificados, das plateias de crianças e jovens. Junto aos diretores, nós, atores, alterávamos o texto, sem modificar-lhe a essência, de forma a

alcançar um maior aproveitamento das subjetividades dos enredos por aquele público ainda em formação. Um exercício de mergulho nas possibilidades do texto dramático que vivenciei dos quinze aos vinte e cinco anos e que, certamente, também plantaram em mim respeito e amor pela palavra em sua potência expressiva.

Sem ter saído da companhia teatral, mas findo o Ensino Médio, prestar vestibular para o curso de Letras, Português/ Francês, da mesma Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi uma consequência natural. Na UERJ, pude usufruir do aprendizado com algumas das maiores autoridades do país nos estudos de Língua Portuguesa, como Evanildo Bechara e José Carlos de Azeredo. E, curiosamente, pude travar contato também com dois autores consagrados da Literatura infantojuvenil brasileira: Gustavo Bernardo e Flávio Carneiro (assim como não sabia, à época, que eles eram escritores reconhecidos de livros para crianças e jovens, além de meus professores, só vim a entender, muito tempo depois também, por que essa dedicação dos dois ao gênero permanecia silenciada no âmbito universitário). No entanto, mais uma vez, foi uma oportunidade extraclasse que me proporcionou as mais fundas vivências linguísticas. Ao longo do curso, tive a oportunidade de atuar como estagiário no *Programa de Leitura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Ler-UERJ*, um programa de extensão da Faculdade de Letras - lançado em 1994, sob a coordenação da Professora Eliana Yunes, em parceria com a Biblioteca Nacional. Como o próprio nome sugere, o *Ler-Uerj* dedicava-se a promover o hábito e a paixão pela leitura, não apenas no *campus* universitário, mas, principalmente, em diversas instituições e espaços de seu entorno, para públicos os mais diversos: escolas, maternidades, comunidades carentes, Centros de Reabilitação de menores infratores, “Universidade Aberta da Terceira Idade” (UNATI), setores psiquiátricos de hospitais, entre outros, por meio de iniciativas como Círculos de Leitura, Encontros de Poetas etc. Mas, a principal estratégia de incentivo à leitura utilizada por nós, agentes de leitura do Programa, era a contação de histórias.

Fiz parte do Programa pelo tempo máximo que um bolsista poderia permanecer nele: três anos. A atuação continuada como contador de histórias permitiu-me compor um sólido repertório de narrativas que compartilhei com meu público mirim: ao longo do estágio; para as muitas plateias do *Escuta Só!*, grupo de contadores de histórias que fundei com três colegas de estágio; e para centenas de alunos em minhas salas de aulas do Ensino Fundamental.

Uma das histórias que eu mais gostava (e ainda gosto) de narrar, e que alcançava bastante sucesso com a plateia, se intitula *A tartaruga e a fruta amarela*, conto popular recolhido por Ricardo Azevedo (2002). Nela, depois de fracassadas tentativas de outros animais de trazerem do céu, da boca de Deus, o nome da fruta amarela da árvore misteriosa

que apareceu na floresta em tempos de carestia, a tartaruga, serena e sagaz, finalmente consegue lograr a bruxa malvada e saciar o apetite e a sede de todos. E por que era tão difícil guardar na memória um nome tão fácil quanto *carambola*? Porque a cada animal que vinha fazendo o trajeto do céu à terra, a bruxa se interpunha em sua frente e gritava: “Caranguejo, caramujo, carapaça, carrapicho, carrapato, carraspana, carapeta, carabina!”. Com a tartaruga, já que ela havia criado uma musiquinha memorizadora (“Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome. Carambola, carambola, que meu povo está com fome”), a bruxa precisou variar seu bordão: “Carapina, carapuça, caravela, caravana, cara-suja, caradura, carafuzo, carapinhaaaa!”. Mas o pregão da tartaruga era eficaz, e, mesmo que a feiosa ainda tivesse tentado um: “Carapeba, carangola, carandongá, caripora, caraúba, caraíba, carantonha, curupiraaaa!”, a espertinha venceu: chegou à terra, disse o nome da fruta a seus amigos animais e, assim, puderam comer carambola até se fartarem, salvando-se da morte.

Outro conto que lograva bastante êxito junto às crianças era a história de “Tatê”. Conheci-a por meio da famosa brincante Bia Bedran, que, por sua vez, colheu-a de um homem do povo, um autêntico contador de histórias, no sentido *benjaminiano*, chamado Pedro Menezes (2002). O enredo conta que em certa cidade não muito longe daqui, havia um menino que vivia infeliz porque não tinha nome. Eis que um belo dia, sua mãe diz para ele que vá encontrar-se com o anjo que o batizará com seu definitivo e aguardado nome. E qual o nome que o anjinho lhe deu? “Tatecalanquecacaquixilacalanquê”!. No caminho de volta, alguém esperava para fazê-lo esquecer o nome que recebeu: o capetinha, que veio cantando: “Caraxuxexu, caraxuxexu”. O menino esqueceu, mas o anjo ajudou a lembrar. E o menino voltou para casa e foi finalmente batizado. Mais uma vez o substantivo como substância da vida; o que é dito/enunciado como senha para a realização pessoal ou coletiva; a palavra como salvação.

Uma terceira narrativa que gozava de excelente acolhida com os pequenos, *As nove filhas*, integra uma coletânea de contos populares organizada por outro contador de histórias, José Mauro Brant, e recentemente foi vítima de grande injustiça. Acusada de trazer uma história perniciososa à infância, por transmitir valores inadequados, supostamente fazendo apologia do incesto, noventa mil exemplares de *Enquanto o sono não vem* (2003) foram ditatorialmente recolhidos das bibliotecas escolares brasileiras. Mas isso é uma outra história. Quanto àquela sobre a qual falávamos, trata-se de uma narrativa em versos, composta de nove quadras rimadas, em que, misteriosamente, uma a uma, as filhas de uma velha vão... desaparecendo? viajando?! morrendo?? O que se sabe é que eram nove. Uma foi comer biscoito e ficaram oito; dessas oito, uma foi comprar chiclete e ficaram sete; das sete, uma foi

estudar francês e ficaram seis. E assim foi. Até que a velha ficou sozinha no mundo. E o que aconteceu com as meninas? Deu um “TANGOLOMANGO” nelas, ora. Ainda outra vez a palavra encantada, que concede ou impede a existência.

Por fim, outra história que despertava grande interesse na garotada, é um poema narrativo do também brincante e contador de histórias Francisco Marques, mais conhecido como Chico dos Bonecos. E começa assim (MARQUES, 1995, p. 3):

Na floresta de Olorum...  
 Êh bicharada sapeca!  
 Deu sapituca na turma,  
 pipocou a biblioteca.

Clareira vira salão,  
 estante vira paineira.  
 Um macaco em cada galho,  
 cada galho é prateleira.

Caititu, Anta e Guará  
 roncaram puxando guerra:  
 - Nós vamos quebrar o galho!  
 Queremos livros na terra!

Timburé, Boto e Mandi  
 choraram cheios de mágoas:  
 - Neca de pitibiriba,  
 queremos livro nas águas...

E segue com a bicharada disputando e saudando a *Biblioteca dos bichos*, título da obra.

Poderia recuperar outras histórias, que eu contava às crianças, e apresentavam as mesmas características em comum. Colhidas em diferentes momentos, de diferentes fontes, nunca me ocorreu à época que, sem que tivesse consciência, acabaram por compor um acervo unitário e coeso. E essa visão, só pude alcançar há pouco tempo, por meio dos versos de Manoel de Barros (2013, p. 467):

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
 Falava em língua de ave e de criança.

Sentia mais prazer de brincar com as palavras  
 do que de pensar com elas.  
 Dispensava pensar.

Quando ia em progresso para árvore queria florear.  
 Gostava mais de fazer floreios com as palavras  
 do que de fazer ideias com elas.

Aprendera no Circo, há idos, que *a palavra tem*

*que chegar ao grau de brinquedo*

Para ser séria de rir. [...]

Era isso. Eu gostava, e acabava fazendo com que as crianças também gostassem, de narrativas em que a palavra chegava “ao grau de brinquedo”: os substantivos tautogrâmicos, quadrissílabos, aliterados e paroxítonos, justapostos sem um nexos lógico, proferidos pela bruxa; o “palavrão” neologístico formado por segmentos trissílabos e oxítonos, que virou nome de menino; “Tangolomango”, o mágico neologismo, pentassílabo, nasal e assonante; e, do poema dos bichos leitores, além das quadras em redondilha maior, com rimas internas e externas, toantes e consoantes, pertinentes à boa poesia, também o neologismo vocabular de matriz popular (“pitibiriba”) e os vocábulos curiosos porque exóticos, regionais ou arcaicos. Enfim, em todos os textos, palavras, sílabas e fonemas a serviço do ludismo. A língua em seus elementos componentes recriados criativamente, como peças num divertido jogo. Outra vez, a palavra dita e escrita como tesouro a ser descoberto e compartilhado.

A poesia narrativa de Francisco Marques, ainda que autoral, possui fortes traços de oralidade. As outras três narrativas têm realmente origem na tradição oral, mas foram recuperadas e publicadas, recentemente, por autores da literatura infantojuvenil. Talvez permanecessem no âmbito popular e regional onde circulavam, se não fossem editadas por Bia Bedran, José Mauro Brant e Ricardo Azevedo. Possivelmente, continuariam circulando exclusivamente por meio da transmissão boca a boca, e não alcançariam os novos e numerosos leitores que tiveram acesso a elas por meio dos livros. O que permitiu, enfim, que todas elas viessem à luz - e que eu as pudesse ter compartilhado com centenas de ouvintes -, foi a evolução, a transformação de paradigmas pelas quais passou a literatura destinada à infância e à juventude do final do século XIX até os dias de hoje, gerando mudanças nos parâmetros de produção, circulação e consumo dos livros dirigidos a crianças e jovens, no Brasil.

Mas, durante muito tempo, não tive essa clareza de que o nível de qualidade das obras literárias infantojuvenis, que tanto contribuía para minha prática, como promotor de leitura e contador de histórias, se relacionava com um panorama muito mais amplo que envolvia políticas públicas educacionais, novos estudos na área da linguagem, transformações culturais e tecnológicas pelas quais a sociedade vem passando, entre tantos outros fatores. Na época, o que eu tinha, era uma fina percepção de que os livros para crianças e jovens propiciavam vivências linguísticas que eu, intuitivamente, à época, queria oportunizar.

Seguindo em minha trajetória profissional, mais uma vez, sem que eu tivesse concluído uma jornada, outro caminho se abriu. Enquanto ainda cursava a faculdade e atuava no Programa de Leitura, recebi a indicação de um curso Normal que poderia ser feito de forma semipresencial e que, garantiram-me, franquearia minha entrada no mercado como professor de crianças pequenas bem antes que surgisse qualquer vaga como professor de Língua Portuguesa. Assim fiz, e assim foi. Ingressei como professor de primeiro segmento do Ensino Fundamental na prefeitura do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, ao mesmo tempo. O que se seguiu me aproximou ainda mais da literatura infantojuvenil. Durante anos consecutivos, nas duas redes públicas, atuei alternadamente em turmas de alfabetização e como professor de sala de leitura. Meu contato com a produção literária destinada às crianças e aos jovens aumentou consideravelmente. Tornar os livros infantojuvenis a base de minha “metodologia” para alfabetizar e letrar meus alunos foi um caminho natural, e passei a buscar avidamente as obras literárias que me ajudassem nessa doce e difícil tarefa. Essa procura não era assim tão árdua, porque, como professor de sala de leitura na Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro, tinha acesso franqueado aos numerosos e qualificados acervos que o Ministério da Educação enviava às escolas por meio do *PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola*.

Com o passar dos anos de atuação no magistério, minha paixão pela literatura infantojuvenil só foi aumentando, assim como meu conhecimento, ainda empírico, sobre ela, também. Aquela atração, do tempo de estágio, por histórias que brincassem com as palavras se ampliou. Passei a me interessar por narrativas e poemas que manipulassem explicitamente a linguagem, que explorassem aberta e declaradamente os fatos da língua, que revelassem os segredos das formas de expressão e convidassem a jogar.

Se na universidade não tive uma disciplina sequer sobre literatura infantojuvenil, e tampouco no curso Normal, o conhecimento teórico sobre o gênero só veio na pós-graduação *lato sensu* em literatura infantil e juvenil na *Universidade Federal Fluminense (UFF)*, e, logo depois, no Mestrado em Letras na *UNIGRANRIO - Universidade do Grande Rio*. Nessa época, iniciei as preparações para o concurso para professor de Língua Portuguesa, no qual vim a ser aprovado, tendo passado a dar aulas desde 2016, portanto, também para alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Os estudos empreendidos para o desenvolvimento de minha dissertação, cujo tema era a obra da poetisa Roseana Murray, numa visão geral, acabaram por revelar que faziam parte da produção poética da escritora muitos livros e poemas que exploravam dois aspectos da literatura infantojuvenil que sempre chamaram minha atenção: o desvelamento do fazer

literário e o jogo com diferentes gêneros textuais - o que poderá se verificar aqui, nos capítulos dedicados a esses recursos, por meio dos diferentes títulos da escritora que citarei ou analisarei. Ainda que a escrita da autora se insira na corrente lírica da poesia infantojuvenil, e sempre me tivesse atraído mais o tom descontraído e bem-humorado dos poetas da corrente lúdica – como Leo Cunha, Sérgio Caparelli, José Paulo Paes, entre outros – a presença da *metalinguagem* e da *intergericidade* - conceitos que oportunamente irei aprofundar – na obra da escritora me pareceu significativa e reveladora de uma tendência que, intuitiva e empiricamente, vinha vislumbrando. Autora prolífica, com mais de setenta livros lançados, a trajetória de Roseana Murray se confunde com os caminhos traçados pela literatura infantojuvenil brasileira contemporânea. Tendo lançado seu primeiro livro em 1980, *Fardo de carinho*, e seu último, *Meio-dia, Dona Maria! Panela no fogo, barriga vazia!*, no final de 2019, é possível estabelecer aproximações e congruências entre seus livros e o conjunto da produção literária destinada a crianças e jovens produzida desde então. Nesse sentido, compreende-se que sua obra possa ser tomada como paradigmática não somente das transformações e etapas pelas quais o texto literário infantojuvenil passou nos últimos quarenta anos, mas também do estágio em que atualmente se encontra.

Assim, minhas vivências pessoais me levaram à literatura, minhas vivências artísticas me levaram ao texto teatral, minhas vivências universitárias e profissionais me levaram à literatura infantojuvenil, e minhas pesquisas acadêmicas de mestrado e, agora, de doutorado em Língua Portuguesa, delimitaram o *corpus* e o objetivo principal da pesquisa empreendida.

Em uma pesquisa no campo do ensino de Língua Portuguesa, a opção pelo estudo da língua literária encontra justificativa nas palavras de Maria Helena de Moura Neves (2010b, p. 53): “se se propõe que o aluno, na escola, tenha a sua língua como vivência, por que não essa vivência privilegiada de quem é particular obreiro da linguagem, o criador pela palavra?”. Delimitado o texto literário como foco de investigação, resta escolher uma entre as numerosas opções de abordagem disponíveis. Compartilhamos do mesmo entusiasmo e da mesma angústia de Peter Hunt (2010, p. 288), quando confessa, acerca da multiplicidade de formas que a literatura infantojuvenil assume hoje: “em geral, aqueles de nós envolvidos no campo dos livros para crianças achamos essa gama de ‘textos’ revigorante, ainda que ocasionalmente uma desconcertante fonte de inspiração.”. Mas, como expusemos anteriormente, a trajetória pessoal e profissional que seguimos até aqui nos conduz até o tema desta pesquisa: como a literatura infantojuvenil pode contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e linguística de crianças e jovens, formando leitores proficientes. Resta definir que aspectos do texto literário serão considerados relevantes para o alcance das mencionadas competências.

Afinal, Cecilia Bajour (2012) defende a ideia de que todo texto literário possui sua “chave de leitura”: “os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários.” (BAJOUR, 2012, p. 64). Então, sem que se anulem ou se desconsiderem outras “chaves de apreciação” possíveis - como: valores estéticos da ilustração e do projeto gráfico, valores éticos/ ideológicos etc. -, elegemos como nossas “chaves de leitura” a *metalinguagem* e a *intergenericidade*.

Dessa forma, fica assim definido o objetivo deste estudo: investigar de que forma os livros infantojuvenis, que recorrem à metalinguagem e à intergenericidade, enquanto recursos composicionais e como parte de suas propostas discursivas, contribuem para o desenvolvimento das competências leitora e linguística de crianças e jovens, favorecendo a formação de leitores proficientes.

Podemos adiantar que nossas hipóteses acerca da representatividade e da produtividade da metalinguagem e da intergenericidade, enquanto estratégias composicionais marcantes da produção contemporânea destinada a crianças e jovens, ao menos do ponto de vista quantitativo, encontrou certa sustentação. Nossa pesquisa logrou encontrar 299 textos literários infantojuvenis metalinguísticos – entre livros e poemas -, e 75 textos literários intergenéricos, em prosa ou verso, – hibridizados com mais de trinta gêneros textuais diferentes – publicados no Brasil em Língua Portuguesa. Ainda que da relação de obras apuradas constem alguns títulos publicados há quarenta ou trinta anos, uma rápida visualização da bibliografia poderá comprovar que a grande maioria dos livros elencados continua a ser publicada – e mesmo aqueles mais antigos, estão disponibilizados também nos sites de livros usados, tendo sua aquisição franqueada a todos os interessados. Nosso próximo passo é buscar respaldo, na crítica literária da literatura infantojuvenil, para nos certificarmos de que nossa proposta de investigação não é mera veleidade. Senão, vejamos.

Em obra que se situa entre as pioneiras da crítica literária infantojuvenil no Brasil, lançada em 1981 e atualizada em 2000, Nelly Novaes Coelho (2000) analisa a produção literária destinada a crianças e jovens da fase que chama de “inovadora pós-Lobatiana” e compreende as obras publicadas a partir dos anos 1960 até o final do século XX. Entre as marcas que definem, segundo ela, o gênero na contemporaneidade, relaciona a “intenção de estimular a consciência crítica do leitor” e o objetivo de “levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente” (COELHO, 2000, p. 151). A estudiosa apresenta treze “peculiaridades temáticas e formais” que caracterizam a literatura infantojuvenil atual, e três delas nos interessam especialmente: “a voz narradora mostra-se

cada vez mais familiar e consciente da presença do leitor” (COELHO, 2000, p. 153); “Multiplicam-se os recursos de apelo à visualidade [...]: a literatura torna-se espaço de convergência das multilinguagens” (COELHO, 2000, p. 155); e também (COELHO, 2000p. 153):

O ato de contar faz-se cada vez mais presente e consciente no corpo da narrativa. Em função da crescente valorização que a nossa época dá à linguagem como fator essencial na formação de crianças e jovens, a literatura contemporânea tem supervalorizado o ato de narrar – compreendido como o ato de criar através da palavra... Daí a utilização cada vez maior da metalinguagem, com histórias que falam de si mesmas e do seu fazer-se. Esse novo aspecto da literatura infantil/juvenil visa levar os leitores a descobrirem que a invenção literária é um processo de construção verbal, inteiramente dependente da decisão do escritor.

Corroborando ainda as discussões que articularemos aqui, Coelho identifica cinco “linhas ou tendências” dos livros infantojuvenis daquele momento, e, à quinta delas, dá o nome de “Linha dos jogos linguísticos”, entendida como aquela formada por obras que “expressam claramente a consciência de que a escrita é um jogo criador e estimulador das potencialidades do pequeno leitor” (COELHO, 2000, p. 162). A pesquisadora cita justamente a metalinguagem, além da intertextualidade, como os recursos principais utilizados, pelos autores desta linha, para a construção de seus jogos de linguagem.

A pesquisadora e também autora de literatura infantojuvenil Lúcia Pimentel Góes, em *Olhar de descoberta*, obra de 1996 relançada em 2009, cria o conceito de “objeto novo” para abarcar os livros do gênero que “apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada [...] e passa por modificações introduzidas por outras tecnologias, indo da linguagem dos quadrinhos à dos meios eletrônicos.” (GÓES, 2009, p. 20). Para a estudiosa, é um tipo de livro que “aprofundando e ampliando a proposta da poesia concretista, atinge e explora as camadas materiais do significante: o som, a letra impressa, a linha, a superfície da página, ainda a cor, a massa.”; e que pode utilizar “recursos de artes e técnicas diversas, como cinema, televisão, quadrinhos, palavras-cruzadas, tecnologia de ponta e muitas outras conhecidas ou a descobrir.” (GÓES, 2009, p. 21). Como obras que considera “objetos novos” apresenta, e analisa, 97 livros lançados entre 1974 e 1991. Uma amostra tão significativa de títulos, com publicação que remete há mais de três décadas, permite que enxerguemos certa elasticidade no conceito criado por ela, além de nos possibilitar afirmar que sua definição traz uma ousadia que seu *corpus* não podia ainda realizar plenamente. A visionária noção de “objeto novo” de Lúcia Góes, contudo, encontra total ressonância no panorama da literatura infantojuvenil destas duas primeiras décadas do século XXI e contempla perfeitamente os

tipos de obras que compõem nosso *corpus* de análise nesta pesquisa: os livros metalinguísticos e os livros intergenéricos.

Teresa Colomer (2017, p. 222) elenca como aspectos da pós-modernidade que aparecem na literatura infantojuvenil contemporânea: “O estabelecimento de ambiguidades entre a realidade e a fantasia da ficção”; “Um enorme aumento de jogo de alusões intertextuais entre as obras e entre diferentes sistemas culturais (o cinema, a música, pintura etc.)”; “Um elevado grau de fragmentação. As unidades narrativas são cada vez mais breves; a voz do narrador se divide entre distintas vozes e fontes informativas, entre as quais se destaca a imagem”; “A proliferação da paródia, a desmistificação e o humor.”; e, o aspecto que mais nos interessa aqui, por descrever a metalinguagem e a intergenericidade: “A introdução do jogo com as formas escritas de nossa cultura. Incluem-se muitos tipos de textos (adivinhações, canções, enunciados matemáticos, guias turísticos, periódicos etc.), mesclam-se gêneros e personagens de distintas tradições e se deixam a descoberto as regras da construção literária.”.

Em *Literatura Infantil Brasileira: uma nova/ outra história* (2017), Marisa Lajolo e Regina Zilberman, analisam os livros destinados às crianças e jovens lançados nas três décadas que antecedem à publicação de seu estudo. As pesquisadoras atribuem algumas características que, em sua análise, caracterizam a produção infantojuvenil do período. Segundo as pesquisadoras, apesar da vultosa produção da área – 10.735 títulos em 2015, por exemplo -, que, *a priori*, impediria quaisquer categorizações, é possível identificar algumas tendências. A mais discutida no livro se refere às perspectivas que as ferramentas e linguagens da cultura digital têm aberto para o mundo do livro e da leitura. Outra tendência apontada por Lajolo e Zilberman, que se liga mais estreitamente ao foco de nossa investigação, é o “recurso à intertextualidade e o apelo à metalinguagem, traços que também se manifestam na melhor literatura contemporânea não infantil.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 80). Sobre o potencial dessas estratégias composicionais, acreditam que “a literatura infantil e juvenil do Brasil do século XXI tem buscado investir em modos originais e instigantes de expressão. [...] em que requer e forma um leitor inteligente, capaz de interagir com obras criativas e inovadoras.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 80).

Para Vânia Maria Resende (2013, p. 36):

O livro infantil contemporâneo, no seu movimento sógnico especial, funda-se criativamente na interação com outros universos como artes plásticas, fotografia, história em quadrinhos, poesia concreta, publicidade, jornalismo, etc. Ele moderniza conteúdos, abordagens, linguagem; revitaliza, na forma literária escrita, fontes

tradicionais, folclóricas, a oralidade; transforma o realismo cotidiano no imaginário literário/ espaciográfico/ visual.

Já para Daniela Segabinazi, Renata Souza e Valnikson Oliveira (2018), a literatura infantojuvenil contemporânea se caracteriza pela “mescla de gêneros em publicações totalmente híbridas [...] a partir da variedade de formas que se encontram no cruzamento entre projeto gráfico, texto verbal, ilustração e recursos multimídias.” (SEGABINAZI; SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 45). As pesquisadoras afirmam que a produção literária infantojuvenil atual se integra às “transgressões, hibridismos e rupturas do sistema literário como um todo.” (SEGABINAZI; SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 47), e qualificam-na como revolucionária e renovadora, capaz de “colocar em confronto dialógico diferentes pontos de vista, diferentes vozes e diferentes linguagens, gerando no leitor diversos horizontes de expectativas e encaminhando-o para uma leitura mais autônoma.” (SEGABINAZI; SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Parece não restar dúvidas de que a metalinguagem e a intergenericidade são reconhecidas pela crítica literária da literatura infantojuvenil como duas das principais marcas da produção literária destinada a crianças e a jovens na contemporaneidade. Vejamos agora, então, de que forma estruturaremos nosso estudo.

No primeiro capítulo desta Tese, buscamos refletir sobre a relação entre a Língua Portuguesa e a Literatura. Primeiramente, vamos investigar de que forma a literatura aparece na gramática. Em seguida, fechando nosso foco, tentamos também encontrar vestígios, *a priori* improváveis, da literatura infantojuvenil nas gramáticas. Em seguida, veremos como esse encontro entre língua e literatura se dá dentro de sala de aula, a já tão debatida “escolarização da leitura literária”, que também vem sendo chamada de “letramento literário” após a popularização do termo “letramento” no Brasil - cabe lembrar que o “letramento literário” não acontece apenas na escola. Fechando o primeiro capítulo, partimos da recém promulgada, e em vias de implementação, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, para esboçar um breve panorama do ensino de língua e literatura no Brasil hoje, entendendo esse documento legal como depositário das contemporâneas concepções teóricas e metodológicas que regem a educação brasileira na atualidade.

No segundo capítulo, começamos falando sobre a forma como autores e textos da literatura infantojuvenil se relacionam com a Língua Portuguesa e como isso se reflete nas obras, no que tange ao grau de normatividade, de formalidade ou informalidade, enfim, nos diversos recursos linguístico-expressivos de que se valem os escritores na construção do texto literário. Em seguida, apresentamos o conceito de metalinguagem e mostramos, com o apoio

do estudo de diferentes especialistas, sua importância enquanto estratégia discursiva da literatura infantojuvenil contemporânea. São apresentadas diferentes exemplificações e análises de obras metalinguísticas, em prosa e em verso, com o intuito de demonstrar as diferentes formas criativas que assume, configurando-se como recurso de contribuição indelével para a formação leitora, como corrobora Marisa Lajolo (2009a, p. 22): “nessa superposição de ficção e realidade levada a efeito pela metalinguagem – isto é, pelas passagens nas quais o texto tematiza sua própria natureza textual e livresca – o leitor vai interagindo com procedimentos mais e mais sofisticados de linguagem.”. Dentre os livros metalinguísticos, damos destaque aos abecedários, que chamaremos de *alfabetários*, organização textual intrinsecamente metalinguística, cujos primeiros registros remontam há sete séculos, e que vem sendo continuamente recriado pelos autores de literatura infantojuvenil.

Em sequência à metalinguagem, é abordada a intergenericidade, entendida aqui como a mescla de diferentes gêneros textuais no texto literário, hibridização que enriquece a potência expressiva da obra, exigindo e, concomitantemente, capacitando o leitor em formação. Marcuschi (2010, p. 37) afirma que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.”. Assim, apresentamos e analisamos diferentes textos literários, em prosa e em verso, que se valem desse recurso composicional, buscando mensurar sua contribuição para o desenvolvimento da competência linguística de crianças e jovens.

Além das obras metalinguísticas e das obras intergenéricas, tratamos de uma terceira categoria de obras que reúne os dois recursos. Nesse conjunto, damos destaque aos que chamamos de *dicionários lúdicos*, obras em que o gênero verbete se alia ao texto ficcional na produção de sentidos.

No terceiro capítulo, procuramos salientar o potencial formativo da metalinguagem e da intergenericidade para a formação do leitor proficiente, assim como apresentar dados que atestam a produtividade e a representatividade dos dois recursos composicionais.

No quarto e último capítulo, esperamos concluir que as diferentes vozes trazidas, as diferentes análises e reflexões feitas foram suficientes para comprovação da tese inicial investigada de que a metalinguagem e a intergenericidade, enquanto tendências da literatura infantojuvenil contemporânea colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência leitora. Elencamos, ainda, os aspectos promissores, apenas tangenciados pela

pesquisa, cuja investigação merece continuidade, por possuírem grande potencial de contribuir para os estudos de língua e da crítica literária infantojuvenil.

Marisa Lajolo (2010, p. 101) qualifica a literatura infantojuvenil do século XXI como um “gênero compósito”. A autora acredita que essa heterogeneidade pode ser comprovada, por exemplo, pelas diferentes categorias de premiação que a *Fundação Nacional da Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ)* precisou criar para dar conta dessa diversidade. Ela entende que “esta percepção mais minuciosa da literatura infantil é provavelmente fruto do encorpamento acadêmico da área e de seu discreto trânsito da área da Educação e Pedagogia para a área de Letras.” (LAJOLO, 2010, p. 104), e aponta que, como resultado do incremento da publicação acadêmica e não acadêmica sobre o gênero, a literatura infantil brasileira “vai constituindo sua identidade epistemológica” (LAJOLO, 2010, p. 104). Esperamos, modestamente, que esta Tese possa contribuir para o fortalecimento ainda maior dessa identidade.

# 1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

## GRAMÁTICA

O substantivo

É o substituto

Do conteúdo

O adjetivo

É a nossa impressão

Sobre quase tudo

O diminutivo

É o que aperta o mundo

E deixa miúdo

O imperativo

É o que aperta os outros

E deixa mudo

Um homem de letras

Dizendo ideias

Sempre se inflama

Um homem de ideias

Nem usa letras

Faz ideograma

Se altera as letras

E esconde o nome

Faz anagrama

Nosso verbo ser

É uma identidade

Mas sem projeto

E se temos verbo

Com objeto

É bem mais direto

O neologismo

É uma palavra

Que não se ouviu

Já o idiotismo

É tudo que a língua

Não traduziu

*Palavra Cantada*

A Literatura é considerada a expressão máxima das potencialidades da língua. Escritores manejam palavras, letras e sons, manipulando as regras que regem sua combinação até que a linguagem verbal transborde os limites da mera comunicação e adquira *status* de Arte. A língua literária, assim, por comportar o espectro máximo da experiência linguística, constitui campo fértil de análise e difusão dos estudos linguístico-gramaticais. Da mesma forma, a Literatura se configura como matéria-prima valiosa nas aulas de Português, na medida em que permite que se apresente aos alunos o mais rico painel de recursos expressivos que a língua oferece a seus usuários.

Antonio Candido, em ensaio publicado em 1988 acerca da importância da literatura, intitulado *O direito à literatura* (2004), situa a arte literária como direito humano inalienável do cidadão, igualando-a em relevância à saúde, educação, habitação. O grande crítico literário afirma que a literatura é um bem “incompressível”, ou seja, que não pode ser negado a ninguém, se almejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todos têm acesso não só aos bens materiais, mas também aos bens culturais produzidos pela coletividade. Para ele, a literatura humaniza os homens ao torná-los mais capazes de conhecerem a si próprios e ao outro. Candido destaca que esse papel formativo da literatura se constrói primeiro pelo código utilizado, antes do que pela mensagem transmitida, pois “a maneira pela qual a mensagem é construída [...] é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não.” (CANDIDO, 2004, p. 177). Ele afirma que “a mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito.” (CANDIDO, 2004, p. 178). E diz (CANDIDO, 2004, p. 178):

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextrincável da mensagem com sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma [...].

Para Peter Hunt (2010), no entanto, a crítica literária de literatura infantojuvenil dedica pouca atenção aos estudos textuais. Hunt aponta para a ênfase “colocada no uso da literatura infantil, cujos focos são a análise temática e o elemento afetivo” e uma conseqüente “desconsideração pela linguagem em si mesma” (HUNT, 2010, p. 154). Para ele, “o principal motor do pensamento crítico ao final do século XX foram os estudos contextuais, a reação do leitor, as leituras múltiplas e a filosofia do texto [...]” (HUNT, 2010, p. 154), em detrimento de uma abordagem linguística das obras dedicadas às crianças e aos jovens.

A pesquisadora Maria Amélia Dalvi (2013, p. 88) ratifica a observação de Hunt:

Os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do “conteúdo”: portanto, desconfia-se de quem só aborda a dimensão “crítica” ou “subjéctiva” do texto literário.

O professor Carlos Franchi (1991), contudo, alerta para o que acredita ser a maneira ideal de abordar os aspectos linguísticos dos textos. Ele acredita que se deve: “levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.” (FRANCHI, 1991, p. 20). Para o linguista, ao dar-se primazia às atividades epilinguísticas em relação às atividades metalinguísticas (FRANCHI, 1991, p. 20),

reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia e se for o caso, construir um sistema notional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 28): “a atividade epilinguística [...] está [...] nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos [...] na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em textos literários.”. Nesse sentido, podemos entender a escrita literária como uma forma de exercício epilinguístico; assim, o professor de português só pode explorar a riqueza expressiva da literatura em sala de aula porque antes um escritor atuou sobre a língua também numa abordagem epilinguística. Desse modo, atuar epilinguisticamente com a literatura, seria abordar de maneira duplamente criativa a matéria textual que se tem nas mãos.

No artigo *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* (2009b), Marisa Lajolo revê algumas das ideias que apresentou em artigo de grande repercussão, publicado por ela mesma em 1982, cujo título era justamente *O texto não é pretexto*. Vinte e sete anos depois, baseada nos inúmeros estudos da área da linguagem publicados ao longo desse período, Lajolo reconsidera algumas de suas visões acerca da escrita, do texto, do leitor, da leitura, e repensa, principalmente, certos aspectos da escolarização da leitura literária. Algumas dessas novas formas de enxergar o trabalho com o texto literário em sala de aula vêm ao encontro dos propósitos e das proposições de nossa pesquisa. Segundo a autora (LAJOLO, 2009b, p. 107):

entre a lista de equívocos que eu creditava aos usos que a escola faz de textos, o que hoje mais me incomoda é a crítica ao uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele, texto. Discutir valores éticos, formas de comportamento ou

procedimentos linguísticos acarretava – a meus olhos de 1982 – de alguma forma, um abastardamento do texto. Creio hoje que esta minha implicância era ingênua. Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto.

Dando como exemplo as tiras de quadrinhos publicadas em jornais, considera que, apesar de serem criadas para fruição, nada impede que sejam utilizadas para atividades que explorem o aspecto dialógico dos balões: “uma atividade com tal recorte é uma forma legítima de introduzir a questão da interlocução”; mas ressalta: “É bom que a atividade não fique só nisso, mas não vejo nada de errado nela.” (LAJOLO, 2009b, p. 105).

O equilíbrio entre o que é propriamente linguístico e o que é discursivo, preconizado por Lajolo, como diretriz que deve nortear o trabalho com o texto literário, propiciará o desenvolvimento da proficiência leitora, como corrobora Maria Aparecida da Mata (2020, s.p.):

*Leitor proficiente* é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura.

Assim, espera-se que crianças e jovens desenvolvam conjunta, e complementarmente, suas competências linguística e leitora.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 69-70) de Língua Portuguesa assim definem o que se entende por competência leitora:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Competência linguística, por sua vez, segundo Luiz Carlos Travaglia (2014, s.p.) é definida pela capacidade do usuário da língua de “produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas [...], a competência linguística representa uma aptidão

para identificar e manipular as formas dos signos [...] as regras de combinação dos mesmos [...] e sua significação.”.

Obra que foi uma das inspirações para esta pesquisa, *Lições de gramática para quem gosta de literatura* (CAMPOS; SILVA, 2007), materializa literariamente reflexões que vimos fazendo até aqui, ao mesmo tempo em que aponta questões que iremos discutir mais adiante. Direcionada ao leitor juvenil, a coletânea parte das mesmas intenções desta pesquisa: mostrar como a literatura pode ensejar reflexões e aprendizados sobre a Língua Portuguesa. Diferentemente, contudo, das obras de literatura infantojuvenil aqui estudadas, o livro reúne vinte textos - contos, crônicas e um poema - que, em sua maior parte, tematizam, com humor e/ou criticidade, a normatividade da língua. Originalmente dedicados ao leitor adulto, e com poucas ilustrações, os textos exigem maior maturidade leitora, mostrando-se mais adequados aos leitores dos anos finais do segundo segmento do ensino fundamental ou àqueles do ensino médio. Talvez isso explique porque, ainda que *Lições de gramática para quem gosta de literatura* seja uma leitura divertida, não transmite uma visão leve e prazerosa da língua, como constatamos em: *A pobre língua, deformada por novas manias*, de Ruy Castro, *Poblema ou pobrema*, de Ignácio de Loyola Brandão, ou *Olha o pleonasma!*, de Marcelo Duarte. Ou seja, para as crianças, mais acostumadas a um ensino de português de cunho epilinguístico, predomina o lúdico nas obras que têm a Língua Portuguesa como tema, como veremos ao longo desta pesquisa. Já na coletânea, direcionada a leitores menos jovens, e costumeiramente expostos a um ensino mais prescritivo, preponderam textos que problematizam, ainda que com graça e criatividade, a norma culta. Feitas as devidas ressalvas, reafirma-se a afinidade existente entre as propostas desta pesquisa – e dos títulos que compõem seu *corpus* - e as do livro em questão, elucidativamente apresentadas por Marisa Lajolo na orelha da obra: “este livro, vai com certeza, tornar seus leitores mais íntimos de nossa língua, mais familiarizados com seus recantos, mais sensíveis aos sotaques das diferentes tribos que dela se valem. Enfim, mais sujeitos dela.”.

Essa relação profícua, e nem sempre harmônica, entre língua e literatura pode ser vista sob diferentes pontos de vista. Começemos por investigar de que forma a Literatura aparece retratada na Gramática.

## 1.1 A literatura na gramática

Maria Helena de Moura Neves (2014, p. 72), em depoimento para o livro *Gramáticas contemporâneas do português – com a palavra, os autores*, não deixa dúvidas acerca do valor da língua literária para o aprendizado da gramática da língua:

A literatura se singulariza exatamente no sentido de que não há outras pressões que não a plenitude da expressão pela linguagem. Daí por que o poeta (termo que, aqui, não envolve necessariamente produção em versos) é quem explora mais livremente – porque criativamente, em toda a extensão do termo – todas as possibilidades da ‘gramática’ da língua, todas as nuances de arranjo que ela põe à disposição do usuário, mas que nem todo usuário descobre na sua inspiração e/ou encontra nos escaninhos de seu trato com a linguagem. Daí por que o poeta dá lições soberbas de gramática da língua, sem se entender com isso que ele se ofereça como parâmetro ou modelo. E daí por que o texto literário tem abrigo especial na reflexão sobre os usos e na direção da mais profunda explicitação gramatical da língua.

Ainda que para Neves os escritores não se “ofereça(m) como parâmetro ou modelo”, conforme o trecho destacado acima, segundo o professor Claudio Cezar Henriques (2011b, p. 104), “houve época em que as gramáticas adotavam como única forma de exemplificação de suas regras e descrições a transcrição de trechos de autores de nossa literatura (luso-brasileira).” Para comprovar essa afirmação, Henriques faz um levantamento estatístico minucioso das abonações literárias de três das mais importantes gramáticas normativas consideradas tradicionais. Na *Gramática normativa da Língua Portuguesa* (1992), de Rocha Lima, contabiliza 1.096 exemplos, sendo 118 citações de Machado de Assis, 85 de Camilo Castelo Branco, 82 de Alexandre Herculano, 79 de Luís de Camões, 65 de Rui Barbosa, 44 de Padre Antônio Vieira, 39 de Olavo Bilac e 27 de Padre Manuel Bernardes. E conclui: “Esses oito autores, juntos, representam 49,1% de toda a exemplificação. Cinco são portugueses; três, brasileiros; cinco nasceram no século XIX; dois, no século XVII; um no século XVI.” (HENRIQUES, 2011b, p. 105). Quando analisa a *Moderna gramática portuguesa*<sup>1</sup>(1999), de Evanildo Bechara, identifica um cânone lítero-gramatical ainda mais restrito: entre 919 abonações literárias, sete autores representam 71,1% do total de exemplos, sendo três brasileiros, quatro portugueses; seis do século XIX, um do século XVIII (p. 106). E ao perscrutar a *Gramática da Língua Portuguesa* (1972), de Celso Cunha, enumera 1.875 citações de autores considerados representativos da linguagem culta, de cujo total treze

---

<sup>1</sup> Alguns pesquisadores já não consideram a obra de Evanildo Bechara uma “gramática tradicional”, visto que sua última edição incorpora uma série de estudos da Linguística. Os dados mostram, contudo, que, no que se refere ao perfil das abonações literárias, não houve qualquer renovação, apenas ampliação.

representam 58,8% de toda a exemplificação da obra: onze brasileiros, dois portugueses; dez do século XIX, três do século XX (p. 109).

A esse respeito, é oportuno conhecer a crítica feita por Monteiro Lobato, em *Emília no País da Gramática* (2009). Ainda na década de 1930, antes mesmo do desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil, Lobato (2009, p. 97), pela voz de uma personagem, faz dura condenação aos padrões de abonação literária vigentes à época:

Pois é isso, meninada! – disse Dona Etimologia – [...] Uma língua não para nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos, escritores antigos, como o padre Antônio Vieira, frei Luís de Sousa, o padre Manuel Bernardes e outros. Para os carranços, quem não escreve como eles está errado. Mas isso é curteza de vistas. Esses homens foram bons escritores *no seu tempo*. Se aparecessem agora seriam os primeiros a mudar, ou a adotar a língua de hoje *para serem entendidos*.

Ricardo Cavaliere, em artigo no qual investiga a utilização de *corpus* literário na tradição gramatical brasileira, rebate as críticas, como as de Lobato, que as gramáticas tradicionais vêm recebendo por basear sua exemplificação em abonações da literatura dita canônica. À acusação de anacronismo, Cavaliere (2014, p. 95) responde desta forma:

A objeção ao fato de as gramáticas optarem por *corpus* literário de épocas anteriores à data da descrição linguística deve ser avaliado com maior cautela. [...] Claro que há um certo afastamento temporal entre a descrição e o *corpus* em que essa se assenta, mas talvez resida aqui uma atitude intuitiva do gramático na busca de informações sobre usos da língua escrita que já se tenham estabelecido como um fato vernáculo definitivo, não mais sujeito aos modismos ou às tendências que não resultam em formas de expressão efetivamente acatadas como válidas pelo usuário.

O professor Claudio Cezar, quanto a essa questão, propõe uma “terceira margem do rio”, parodiando Guimarães Rosa. Assim, à pergunta que faz no início de seu livro, de forma retórica - “É possível deixar de avaliar como superado o padrão de língua literária abonado pelas gramáticas de nossa língua?” (HENRIQUES, 2011b, p. 21) -, ele mesmo responde (HENRIQUES, 2011b, p. 158):

O padrão de língua literária abonado pelas gramáticas de nossa língua não está necessariamente superado; superada está a predominância de um contexto cronológico muito distante. Isso significa que a maioria das estruturas da língua portuguesa citadas nas gramáticas pode ser exemplificada com autores de nossos dias, sem que essa presença tenha necessariamente o vínculo de excelência que as entrelinhas do texto técnico às vezes insistem em enfatizar. Por isso sempre que possível deve-se recorrer às enriquecedoras comparações históricas, geográficas e sociais, de modo a confirmar a preservação e a renovação imanentes da língua.

A primeira autora a efetivamente promover a renovação preconizada por Henriques, e defendida por tantos outros, foi Maria Helena de Moura Neves, que, em 2000, lança sua *Gramática de usos do português*. De maneira absolutamente inovadora, adota como *corpus* abonatório uma variedade espantosa de textos escritos que, além da literatura canônica, inclui também: literatura contemporânea, textos jornalísticos, revistas semanais femininas, tratados científicos, textos teatrais, manuais de botânica, cartilhas de higiene bucal, e muitos outros gêneros, dentre eles, também a literatura infantojuvenil.

Segue-se a ela na trilha de renovação do *corpus* abonatório gramatical o professor José Carlos de Azeredo, que, em sua *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (2013), segundo Carlos Alberto Faraco (2016, p. 299), promove uma significativa atualização do referencial literário utilizado:

Dos trinta autores que aparecem na descrição morfossintática de Azeredo, os três mais citados são Carlos Heitor Cony (11 exemplos), Rubem Braga (11 exemplos) e Luis Fernando Verissimo (10 exemplos), o que indica que as crônicas do cotidiano nessa gramática ocupam maior espaço que os romances e os poemas, gênero literários preferidos da tradição. Além disso, 80% desse conjunto de autores nasceram no século XX e cerca de 44% ainda estavam vivos no ano de publicação da gramática.

Do grupo que produziu as obras chamadas de *gramáticas contemporâneas do português*, há ainda outros três autores. Partindo de uma série de convicções e princípios que não cabe aqui explicitar, eles adotaram uma postura ainda mais revolucionária: incorporaram, ao exemplário que sustenta sua teorização, ocorrências da língua falada, em complementação ou mesmo em substituição às abonações literárias.

Ataliba de Castilho, o principal responsável pelo mais abrangente projeto de investigação da língua oral já realizado no Brasil, o “NURC – Norma Urbana Culta”, fundamenta desta forma a postura que norteou a concepção da sua *Nova Gramática do português brasileiro* (2016, p. 32):

As gramáticas resultam habitualmente do trabalho individual, fundamentando-se na língua literária. Também aqui esta gramática tomou outro rumo. Não acho que os escritores trabalhem para nos abastecer de regras gramaticais. Eles exploram ao máximo as potencialidades da língua, segundo um projeto estético próprio. Ora, as regularidades que as gramáticas identificam devem fundamentar-se no uso comum da língua, quando conversamos, quando lemos jornais, como cidadãos de uma democracia. É claro que isso não exclui a fruição das obras literárias, mas é uma completa inversão de propósitos fundamentar-nos nelas para descrever uma língua.

Marcos Bagno que, em sua *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012), ilustra sua conceituação da língua com fragmentos da internet, com “dados de intuição” e com registros de fala colhidos pelo Projeto NURC, entre outras fontes, revela posição contundente sobre o papel da literatura clássica na legitimação do saber gramatical (2013, p. 81-82):

No mundo fantasioso de uma norma-padrão idealizada, a escrita é tomada como um bloco homogêneo, invariável, sempre imaginada como a escrita literária ou de gêneros textuais mais monitorados e mais valorizados socioculturalmente ou, melhor, mais valorizados por um segmento restrito da sociedade.

Assim se explica por que as gramáticas normativas, em geral, não admitem outro modelo de língua a ser imitado senão o dos “grandes escritores”. Os autores de compêndios gramaticais filiados à tradição gramatical consideram como ‘língua culta’ apenas a língua escrita e, mais precisamente, a língua escrita pelos ‘bons autores’, escolhidos segundo critérios de gosto estético totalmente subjetivos.

Acerca das duas gramáticas citadas, de Bagno e de Castilho, que tomam como *corpus* exemplificações oriundas da língua oral e da língua escrita simultaneamente, Cavaliere (2012, p. 232) faz uma crítica estrutural:

[...] muitos há que supõem haver compatibilidade em mesclar a análise das estruturas de língua oral e escrita num único trabalho descritivo. Ora, se optarmos por discorrer sobre as possibilidades de expressão linguística na perspectiva do falante – ou, em outros termos, dos usos linguísticos – torna-se óbvia a impossibilidade de coadunar as modalidades da língua escrita e da língua oral num único modelo de descrição.

Talvez baseado na mesma concepção científica de Cavaliere, Mário Perini, em sua *Gramática do português brasileiro* (2010, p. 19), assume posição ainda mais inovadora e, por que não dizer, radical: define como seu *corpus* exclusivamente a língua falada:

Vamos estudar aqui a gramática da língua falada no Brasil por mais de 187 milhões de pessoas. E isto nos leva a outro ponto em que este livro difere das gramáticas comumente adotadas em nossas escolas.

A língua que falamos (nós todos, operários, professores, mecânicos, médicos e manicures) é bastante diferente da língua que escrevemos (isto é, aqueles dentre nós que têm a formação necessária para a tarefa de escrever).

O professor Washington Silva de Farias (2014, p. 106) afirma que as gramáticas contemporâneas do português, aqui comentadas, “estão configurando uma nova etapa do processo brasileiro de *gramatização*”. Chamados de “linguistas-gramáticos” por ele, Neves, Azeredo, Castilho, Bagno e Perini, estariam, segundo o pesquisador, “participando e influenciando sobre a constituição de um (novo) imaginário contemporâneo da língua do Brasil” (FARIAS, 2014, p. 109). Para Farias, as gramáticas em questão, publicadas nos últimos vinte anos, a par

de suas peculiaridades, possuem uma série de características que as diferenciam e distanciam da tradição gramatical brasileira. O aspecto distintivo que o pesquisador atribui a elas, que nos interessa neste estudo, diz respeito a sua constatação de que “as gramáticas dos linguistas buscam redefinir o *corpus* que sustenta a imagem da língua brasileira, mediante proposição de ampliação das fontes tradicionais ou eleição de fontes novas” (FARIAS, 2014, p. 115). Para ele, os autores das gramáticas contemporâneas promovem uma “re-divisão do poder de legitimação das regras da língua, com diminuição ou exclusão da influência dos autores da literatura” (FARIAS, 2014, p. 117) instituindo novos domínios discursivos “além ou no lugar do tradicional domínio literário, o jornalístico, o publicitário, o da pesquisa científica sobre a língua falada, o da internet etc.” (FARIAS, 2014, p.116).

Mas, se a Emília de Lobato estivesse conosco a redigir estas linhas, como esteve com Visconde escrevendo suas memórias, certamente não nos permitiria encerrar o tema sem que provavelmente dissesse: “Espere aí! Você já vai encerrando o assunto sem falar na gramática que mais estimula a expressão literária de maneira verdadeiramente desembolorada?! A *Gramática da Fantasia*, do Gianni Rodari. Aquele lindo!... Ora!”. Como ninguém ousa desconsiderar Emília, não podemos deixar de lembrar dessa obra, que já se tornou referência na área educacional. Publicada no Brasil em 1982, mas lançada na Itália em 1973, traz quarenta e três sugestões de atividades lúdicas que têm como objetivo estimular o desenvolvimento da criatividade infantil, rompendo com condicionamentos didáticos e promovendo a liberdade criadora. Boa parte dessas propostas são jogos linguísticos ou narrativos. Interessante notar que um número significativo dos livros que compõem o *corpus* desta pesquisa poderia ter partido das ideias que Rodari oferece a pais e professores. Por exemplo, a segunda proposta apresentada pelo educador, “A pedra no pântano” (RODARI, 1982, p. 14), que propõe a brincadeira com o significante e o significado da palavra “pedra”, poderia ter inspirado *Letras, palavras, histórias, memórias*, de Alejandro Magallanes, *Galileu leu*, de Lia Zatz, *A menina que brincava com as palavras*, de Fabiano dos Santos, *O que dizem as palavras*, de Nani, entre tantas outras. A proposta de número 12, por sua vez, “Construção de um limerick” (RODARI, 1982, p. 42), que sugere a escrita do típico poema de cinco versos em estilo nonsense, poderia perfeitamente ter ensejado a criação de *Loucoliques e Tupiliques*, de César Obeid, *Passariques no meu quintal*, de Blandina Franco, e *Cacoliques*, de Tatiana Belinky. Já a proposta de número 16, “Errando as histórias” (RODARI, 1982, p. 51), logo na primeira linha do texto, estabelece seu elo com a literatura infantojuvenil, especificamente, neste caso, a brasileira, de tal modo que dispensa qualquer explicação; lá se encontra: “Era uma vez uma menina que se chamava *Chapeuzinho Amarelo*.”. A filiação da produção

literária contemporânea infantojuvenil a esta “Gramática”, “*da Fantasia*”, e não àquela outra, tantas vezes vista como rígida, normativa e fria, é reveladora porque mostra a aderência dos autores que escrevem para crianças e jovens a uma concepção de literatura que estimula a autonomia, a participação ativa, a reflexão crítica, a imaginação livre, a manifestação das emoções, a expressão verbal.

## 1.2 A literatura infantojuvenil na gramática

Para Maria Helena de Moura Neves (2012, p. 199), o pressuposto de uma *gramática de usos* é o de que “a compartimentação da gramática, isolada do uso da língua, constitui um dos grandes óbices à sua legitimação como disciplina com lugar no ensino de língua portuguesa”. Assim, a proposta de uma *gramática de usos* propicia “uma condução reflexiva sobre o uso linguístico que leve à apreensão dos mecanismos gramaticais da língua construtores dos sentidos, dos valores, dos efeitos obtidos” (NEVES, 2012, p. 199). São essas as concepções que fundamentam a *Gramática de usos do português* (2011), com a qual a autora inaugurou uma nova fase na gramaticografia brasileira.

Não por acaso, dentre as gramáticas contemporâneas abordadas, ela foi a única na qual localizamos abonações provenientes da literatura infantojuvenil<sup>2</sup>. Identificamos, entretanto, apenas quatro ocorrências: uma versão teatral de *Branca de Neve; A bruxinha que era boa*, de Maria Clara Machado; *Pluft, o Fantasminha*, da mesma autora; e *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. Todas elas publicadas nas distantes décadas de cinquenta ou sessenta do século passado.

A trilha aberta por Neves nos inspira a almejar uma maior participação da literatura infantojuvenil nas abonações gramaticais. A favor dessa proposta, de antemão, pesam as rotas paralelas e convergentes que ambas historicamente percorreram. Tomando em perspectiva a trajetória da literatura infantojuvenil brasileira do Modernismo até os dias atuais, e o percurso gramaticográfico da Língua Portuguesa – traçados aqui anteriormente de maneira breve -, do ponto de vista dos usos linguísticos assumidos, encontram-se ressonâncias incontestáveis. Se as obras destinadas às crianças e aos jovens incorporaram gradativamente os pressupostos

---

<sup>2</sup> Se ampliarmos nosso espectro e estendermos nosso olhar a obras que não são gramáticas, mas constituem-se compêndios de referência nos estudos de Língua, é auspicioso encontramos na consagrada *Introdução à Estilística*, de Nilce Sant’Anna Martins (2012), diversas citações da literatura infantojuvenil brasileira como exemplificações literárias de usos expressivos e criativos da língua. Lá encontramos: *O boi Aruá*, de Luís Jardim; *Reinações de Narizinho*, *O Minotauro* e *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato; *Ou isto ou aquilo* e *Olhinhos de gato*, de Cecília Meireles; *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos; *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes; e *Coisas de menino*, de Eliane Ganem.

modernistas de uma linguagem menos condicionada às regras da norma culta, incorporando formas de expressão nacional, oral, coloquial e popular, as gramáticas, por sua vez, assimilaram gradualmente as contribuições da linguística e trouxeram para o seu *corpus* abonatório, no mínimo, uma maior diversidade de tipologias e de gêneros textuais, quando não incluíram, parcial ou totalmente, os fatos da língua falada como substrato para análise e sistematização do Português. Em ambas as instâncias, artística e científica, literária e gramatical, observou-se, pouco a pouco, uma visão menos prescritiva e mais descritiva da Língua Portuguesa.

Se o *corpus* abonatório das gramáticas merece estar em constante ressignificação; se o primeiro contato dos falantes da língua com a gramática, e também com a literatura, em grande parte dos casos, se dá em âmbito escolar, na infância e adolescência; se a literatura é considerada pelos linguistas uma referência de uso pleno e criativo da língua; e se a literatura para crianças e jovens atingiu maturidade linguístico-expressiva atestada por estudiosos da língua e da teoria literária; por que não uma gramática de usos abonados pela literatura infantojuvenil?

Para o professor Claudio Cezar Henriques (2011b, p. 104),

Nos contextos normativos ou descritivos de uma gramática, a presença de um verso, frase, período ou oração é uma espécie de 'atestado de qualidade' conferido por especialista do estudo das regras da linguagem (e de suas teorias). Além disso, a linguagem contida nesses trechos – extraídos de obras da literatura vernácula – caracteriza um determinado modelo de correção, que projeta uma exemplaridade passada sobre o presente e o futuro da língua.

Assim, se a literatura legitima as categorias propostas pela gramática e, ao mesmo tempo, é referendada por ela quando tomada como paradigma de uso exemplar da língua, fica posto que a expressão literária, enquanto produto artístico, e os estudos linguístico-gramaticais, enquanto produto científico, imbricam-se para fornecer ao usuário do vernáculo um padrão de linguagem a ser seguido. Nesse sentido, tanto a Gramática quanto a Literatura infantojuvenil teriam a ganhar com tal parceria.

Busquemos analisar agora como se dá esse encontro da língua e da literatura, ou, em outras palavras, da língua literária com o leitor, em situações de leitura na escola e fora dela, mediadas por professores, pais ou por diferentes mediadores comprometidos com o desenvolvimento de práticas leitoras que ambicionam a formação de leitores proficientes.

### 1.3 Letramento literário

Começemos por conceituar o que se entende por letramento literário. Recorremos às palavras de Magda Soares (2019, s.p.):

Alfabetização é o processo de aprender o sistema alfabético, de aprender a ler e a escrever, verbos sem complemento. Letramento é o processo de aprender a fazer uso desse sistema, atribuindo complementos a esses verbos: ler e interpretar textos de diferentes gêneros, escrever textos de diferentes gêneros, para diferentes objetivos, respondendo aos usos sociais da escrita no contexto em que vivemos. Claro que são dois processos distintos, mas indissociáveis: aprende-se a ler e escrever para a prática da leitura e da escrita no contexto sociocultural.

A definição de Soares pode ser complementada pelas ideias de dois outros pesquisadores que se dedicam ao tema, Rildo Cosson e Renata Junqueira de Souza (COSSON, 2011, p. 102):

É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que, talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multi-letramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que hoje, dispomos. [...] O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita.

O debate sobre letramento literário quase sempre surge vinculado à escola. Cada vez mais, porém, tem se falado sobre a importância de que as crianças tenham contato com a leitura literária desde antes de pisarem numa sala de aula, mesmo antes da Educação Infantil. São recentes e ainda esparsas no Brasil as vozes que falam em “leitura para bebês”; assim como ainda é escassa a bibliografia sobre o assunto. Por isso, não podemos perder a oportunidade de, antes de abordarmos a já tão discutida “escolarização da leitura literária”, situar o letramento literário no universo da primeira infância.

O linguista colombiano Evélio Cabrejo-Parra (2011), especialista no tema, defende que as crianças de zero a seis anos são como músicos extremamente sensíveis que têm enorme capacidade de escuta, e que se alimentam simbolicamente da linguagem desde o terceiro mês de gestação da mãe. Mas, segundo ele, a linguagem cotidiana não basta, pois não oferece às crianças uma inserção no universo da língua tão rica quanto a que as literaturas oral e escrita podem proporcionar. Cabrejo-Parra compara a forma de escrever de cada autor a um estilo musical próprio: “Temos que dar ao bebê a possibilidade de escutar diversas músicas da língua. [...] pensemos, por exemplo, nos diferentes estilos por trás de cada escritor, em cada estilo há uma música diferente, e o bebê é sensível a essa variação de musicalidade.” (CABREJO-PARRA, 2011, s.p.). Para o pesquisador, as cantigas, as narrativas orais, a leitura

de textos literários fornecem subsídios valiosos, entre outras potencialidades, para o desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças da primeira infância (CABREJO-PARRA, 2015, p. 40):

Cada vez que falamos, há dois tipos de harmonia, a harmonia sonora, que é o velho encontro das palavras, da morfologia da língua, e a harmonia, uma música de semântica, de conteúdo. Para cada música semântica, é necessário que aquela coisa se mantenha de pé como uma música durante o texto todo. A função de todas as partes da língua, como os artigos, os demonstrativos, os relativos, as concordâncias, é uma maneira de introduzir algo e de manter isso ao longo de todo o discurso [...] É assim que as crianças aprendem a falar – dez histórias contadas, dez maneiras de dizer, esta é a mesma língua e você pode usá-la de maneiras diferentes.

A também colombiana Yolanda Reyes (2012), escritora e estudiosa do gênero, chama de “livros sem páginas” ao conjunto de parlendas, cantigas de roda, brincos, que costumamos chamar de literatura oral. Reyes preconiza que esse acervo popular é fundamental para o letramento literário na primeira infância. No artigo *Ler no aconchego do lar* (2019, s.p.), ela contrapõe justamente escola e casa, elegendo a última como espaço privilegiado para o letramento literário, e fazendo aos pais um irresistível convite a que se assumam como mediadores de leitura dos próprios filhos:

É realmente uma sorte. Nas casas não se fala em objetivos, ou metodologias, também não se avaliam regularmente resultados, nem se fazem relatórios. Vive-se, apenas. E é nesse fluir da vida, sem planejamento, onde as pessoas crescem. A escola tem muito a invejar desse sistema pedagógico, onde tudo acontece de forma mais espontânea e mais real. Sem compartimentalizações, nem disciplinas separadas, sem horas atribuídas para esta ou aquela habilidade. Por isso, falar de leitura em casa é falar de muitas coisas ao mesmo tempo. [...] Todos temos o poder de nos tornarmos contadores de histórias, malabaristas e trovadores com nossos próprios filhos. Nossas histórias, nossas músicas – afinadas ou não –, nossas vozes e nossos tons podem ser mais interessantes do que qualquer outro texto. Porque falam de nossas origens, porque vinculam as palavras com os afetos mais próximos. Porque nomeiam os medos e conjuram as sombras e estabelecem outro tipo de comunicação mais estreita, mais significativa e autêntica que a que normalmente costuma se dar na vida escolar. Por conhecer os interesses, os medos e as características de cada um dos seus filhos melhor do que ninguém no mundo, os pais são os mais capazes de revelar os mistérios que encerram as palavras. Esses mistérios que constituem a essência do prazer pela leitura.

No âmbito do letramento literário na primeira infância, o nome de Bruno Numari se destaca e começa a ganhar reconhecimento entre nós. O designer italiano foi o precursor dos chamados “pré-livros”, livros pequenos, dos mais diferentes materiais e encadernações, quase sempre sem texto verbal, cujo objetivo é valorizar o livro enquanto objeto artístico a ser manipulado prazerosa e criativamente pelos bebês e crianças, como se fosse um brinquedo. Deve-se em parte a ele que hoje tenhamos livros que as crianças pequenas possam manusear e

brincar com eles. Numari, que teve seus livros reconhecidos pelo prêmio *Hans Christian Andersen* em 1947, chamava suas criações de “livros ilegíveis”, pois se propunham a propiciar os contatos iniciais dos não-leitores com o suporte mais tradicional da literatura, com ênfase em seus recursos gráficos, visuais e táteis. E esse primeiro contato deveria ser agradável, sensorial, sedutor, de maneira que essa primeira impressão fixasse sensações positivas que mais tarde pudessem ser associadas à leitura literária. Segundo a especialista Dolores Prades (2012, s.p.), esse tipo de obra ainda é pouco comum no Brasil por exigir uma “produção mais sofisticada, ou pelo papel cartão, ou pelas facas e recortes, ou pelas texturas”, que possuem alto custo de produção e exigem, para terem viabilidade comercial, que sejam “fabricados em países com a China e Singapura.” (PRADES, 2012, s.p.).

Em se tratando de letramento literário na primeira infância, não podemos nos furtar a comentar a mais recente política pública do Governo Federal nesse âmbito, sob pena de apartarmos o presente estudo de seu contexto social, histórico e político. Lançado em 05 de dezembro de 2019, pela *Secretaria de Alfabetização* do Ministério da Educação, o “Conta pra mim – Programa de Promoção da Literacia Familiar”, se insere na “Política Nacional de Alfabetização” do atual governo. Definido como “um conjunto de estratégias simples e divertidas que as famílias colocam em prática no dia a dia para ajudar a desenvolver a linguagem de seus filhos”, tem por objetivos estimular as crianças de zero a seis anos a “compreender melhor o que escutam”, “falar com mais desenvoltura e clareza” e “ler e escrever com autonomia e compreensão”, “habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitarão o processo de alfabetização na escola”. O Programa estabelece como “práticas de literacia familiar” seis ações que as famílias devem realizar regularmente com seus filhos, dentre as quais duas que nos interessam mais diretamente: *Leitura Dialogada: interagir com a criança durante a leitura em voz alta* e a *Narração de histórias: interagir com a criança durante a narração de histórias*. O Programa em pauta disponibiliza ainda um site com vídeos e um “Guia de Literacia Familiar”, e prevê ações como: fomento a pesquisas e realização de eventos acadêmicos; formação de tutores, que serão professores de escolas públicas; participação das famílias em oficinas ministradas pelos tutores; e entrega de “kits de Literacia Familiar”. O resumo do Programa, chamado *Literacia Familiar em dez pontos* traz dicas: motivacionais, como “elogie e encoraje seu filho”; didáticas, como “leia e escreva diante de seu filho”; e três voltadas especificamente para a formação leitora, como “dê livros de presente para seu filho”. O “Guia”, composto por setenta e duas páginas, disponibilizado para as famílias no site, é digno de aprofundadas análises, para as quais não temos tempo ou espaço aqui; mas, em síntese, pode-se avaliar que: possui extensão, ao que nos parece,

incompatível com o fôlego de leitura de boa parte dos pais de alunos das escolas públicas, em grande parte formada por pessoas com baixo grau de escolaridade e pouco habituadas à leitura; alterna momentos de coloquialidade, como aqueles em que sugere textualmente as frases a serem ditas às crianças, com referências a conceitos como “estrutura semântica” e “consciência fonêmica”; chama a atenção também o fato de apresentar em suas referências bibliográficas vinte e sete livros teóricos, todos eles em língua inglesa; entre muitas outras observações que poderiam ser feitas. Pelo fato de só terem se passado quatro meses desde o lançamento do Programa, ainda é cedo para avaliar seu alcance e eficácia. Cabe, no entanto, destacar que, embora não se possam condenar as sugestões apresentadas aos pais, todas elas ações rotineiras de quem mantém preocupação permanente com a formação humanística, social e leitora de seus filhos, o *Conta pra mim* tem sido alvo de uma série de críticas. A principal delas diz respeito ao fato de o programa ter partido da Secretaria de Alfabetização do governo federal, o que confere a suas ações de incentivo à leitura um caráter propedêutico de preparação para a alfabetização. Outra crítica contundente se refere ao fato de que, desde o conceito de “Literacia”, passando pela bibliografia de referência, assim como todas as diretrizes do Programa estão ancoradas em fundamentos do chamado Método Fônico, que o MEC tem buscado instituir, por meio de diferentes estratégias, como o método oficial de alfabetização no Brasil. Critica-se ainda o fato de que todas as obras literárias a serem distribuídas às famílias serão produzidas pelo *Instituto Maurício de Sousa*, resultando numa homegeneização redutora que, a par do valor inegável de um dos maiores nomes dos quadrinhos brasileiros, despreza toda a qualidade e diversidade de texto e ilustração que a literatura infantojuvenil vem construindo desde Monteiro Lobato.

Antes de passarmos à reflexão sobre a questão da escolarização da leitura literária, cabe fundamentarmos com um último argumento o tempo e a importância que dedicamos ao letramento literário na primeira infância. Convidados para selecionar as obras que integram o *Guia do Instituto Alfa e Beto de Leitura para a primeira infância: 600 livros que toda criança deve ler antes de entrar para a escola* (2010), alguns respeitadíssimos nomes da crítica literária infantojuvenil brasileira, tais como João Luís Ceccantini, Laura Sandroni, Maria da Glória Bordini e Vera Tietzman Silva, colocaram, entre os seiscentos livros que compõem o Guia, muitos dos livros que integram nosso *corpus*: *O livro quadrado* e *Poemas para brincar*, indicados para crianças de 1 ano; *Asa de papel* e *Grande Livro dos Medos*, indicados para crianças de 2 anos; *AEIOU*, *De letra em letra*, *Mania de explicação* e *O carteiro chegou*, indicados para crianças de 3 anos. Para crianças de 4 e 5 anos a coincidência de títulos é ainda

maior, o que, nos parece, respalda nossa preocupação com a primeira infância e a atenção que dedicamos ao tema.

Se, na primeira infância, antes da entrada na educação infantil, cabe, sobretudo, à família a tarefa de promover o letramento literário das crianças pequenas, após a entrada na escola, essa responsabilidade costuma ser delegada principalmente aos professores. Michèle Petit (2010, p. 48) destaca o papel de diferentes atores na formação literária de qualquer indivíduo:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso.

Pai, professor, professora, autor, autora, livro, leitor, personagem. Recorremos a quatro textos literários – três em prosa e um em versos – que integram a categoria de “obras metalinguísticas”, cuja categorização propomos neste estudo, para refletirmos, pela via da literatura, sobre os diferentes agentes que interagem e operam no processo de letramento literário.

*O menino que vendia palavras*, de Ignácio de Loyola Brandão (2016), conta a história do filho de um homem muito estudioso e grande leitor. Orgulhoso do pai, o menino dizia para todos os colegas que ele era “o homem mais inteligente do bairro” (BRANDÃO, 2016, p. 16). E por propagar a fama do pai, era a ele que todas as crianças da região recorriam quando tinham dúvida sobre alguma palavra: “- Pergunta pro seu pai o que é *tara*?” (BRANDÃO, 2016, p. 17). Quando descobriu que o filho estava “vendendo as palavras”, ou melhor, trocando os significados delas por balas, bolas, chicletes, o pai apresentou ao filho dicionários e enciclopédias e passou para ele a responsabilidade de sanar as dúvidas das outras crianças da rua. Foram muitas as descobertas que o menino fez: “tinha aula de português todos os dias, vinham lições e mais lições e, uma vez por semana, a Lourdes dava uma lista de palavras para serem decifradas, e a turma corria pra mim.” (BRANDÃO, 2016, p. 41).

As aventuras lexicais desse protagonista mirim foram conduzidas por um pai-professor fictício, mas a inspiração para esse “romance de formação linguística” veio de um professor real, como nos conta Brandão (BRAIT, 2013, p. 120):

No científico, com o Luciano, professor de Latim, penetramos numa viagem fascinante, a da etimologia. [...] Buscar a origem das palavras era divertido, quase uma aventura que o dicionário Torrinha facilitava. [...] Até hoje gosto de procurar palavras nos dicionários [...] como fazia na minha infância com a Enciclopédia

Jackson [...] Alguém sabe o que é Besiro? Capaneque? Defeuzar, difindor, levata, quanteu, resquinar? Procurem. Mas nem o Aurélio, nem o Houaiss, nem o Caldas Aulette ou o Michaelis registram.

Considerando a poesia do escritor, tradutor, crítico literário e ensaísta José Paulo Paes, a professora Maria Teresa Gonçalves Pereira (2003b, p. 120), destaca que

O ludismo verbal multiplica-se em evidências. As palavras são, a um só tempo, instrumentos para o jogo e companhias no ato de jogar. Transformam-se em peças que possibilitam essa ludicidade, conduzindo leitores de qualquer idade à participação na brincadeira. Assim, no texto, há solicitação à presença e à cumplicidade do leitor, um convite à obra, simples na transmissão de mensagens e complexa em consubstanciar-se na variedade dos fatores inerentes ao circuito comunicativo.

As qualidades destacadas pela pesquisadora podem ser constatadas em toda a produção literária infantojuvenil do autor, mas um poema nos interessa sobremaneira, *Poesia e prosa*, em que o poeta discorre, de maneira leve e precisa, sobre as diferenças entre os dois tipos de composição de texto de que fala o título. Os versos explicativos escapam ao tom pedagogizante e, por meio de metáforas acessíveis, habilmente constroem imagens que apresentam noções linguísticas essenciais ao leitor em formação:

Pode-se escrever em prosa ou em verso.  
Quando se escreve em prosa, a gente enche a linha do caderno até o fim, antes de passar para a outra linha.  
[...]  
Em poesia não: a gente muda de linha antes do fim, deixando um espaço em branco antes de ir para a linha seguinte.  
[...]  
Acho que o espaço em branco é para o leitor poder ficar pensando.  
[...]  
A prosa é como o trem, vai sempre em frente.  
A poesia é como o pêndulo dos relógios de parede de antigamente, que ficava balançando de um lado para o outro. [...]

O poema faz parte da obra *Vejam como eu sei escrever* (2005), constituído por dez composições em que o eu lírico fala do lugar de uma criança e procura dar sua visão de mundo sobre temas da vida cotidiana. Nessa perspectiva, o título da obra pode ser compreendido, metalinguisticamente, como parte do discurso poético do eu lírico; ou ainda, numa segunda leitura, como uma espécie de convite ao leitor mirim para que, por meio da identificação e num exercício de alteridade, assuma a voz enunciativa e proclame como seus os poemas definicionais do livro. Quando, porém, temos acesso ao relato que José Paulo Paes

faz em sua biografia, narrando uma vivência linguística - proporcionada por um professor - determinante para sua formação, chegamos a acreditar que, no título, a voz do texto e a voz do autor se fundem em uma só (PAES, 2006, p. 22):

Para o resto da vida sou devedor do Prof. Júlio Ridolfo, que nos ensinou, a mim e aos meus colegas menos relapsos, como redigir em português correto. Isso sem obrigar-nos a decorar regra após regra ou classificar uma por uma as orações das primeiras estrofes de *Os lusíadas*. De cada três aulas que dava, apenas uma era consagrada a explicações teóricas.

*Galileu leu* (1998), de Lia Zatz, tem protagonistas que nos interessam: um menino em fase de alfabetização, período fundamental da formação linguística de qualquer pessoa; e uma professora, também em formação, aprendendo a guiar seus alunos pelo universo das Letras. A história começa com Galileu “errando” diversas vezes a leitura da frase que a professora pedia, e tomando bronca. Onde estava escrito “Ivo vê a uva”, o menino só conseguia ler “Ivo vê a luva”; afinal, seu sonho era ser goleiro. “Seu tonto!”, vociferava a professora. No dia seguinte, o tormento se repetia: a professora mandava que ele lesse a frase “A casa da Bia é um luxo”, e ele, que não gostava nada-nada da exibida colega, só conseguia ler “A casa da Bia é um lixo”; e tome mais bronca. Até que um dia, na volta das férias, Galileu caiu em prantos quando a professora finalmente quis de fato ouvir o que ele tinha de verdadeiro para expressar: o relato da morte de seu cachorrinho de estimação. Nesse momento, a professora parece que tomou consciência de seu verdadeiro papel e, sorrindo, disse: “Sabe, gente, nessas férias andei lendo e relendo a Emília, eta boneca danada! Quem aqui conhece a Emília? Quem gosta de estória de fada?” (ZATZ, 1998, p. 24). E dali em diante, começou a levar para a sala de aula “um monte de livro de estória, de bruxa e fada e rei e rainha e sereia e menininha e futebol e bonequinha e gigante e anão e vampiro e dragão.” (ZATZ, 1998, p. 27). Aqui a literatura infantojuvenil aparece como redenção, como alternativa a uma metodologia embolorada, como estratégia lúdica e prazerosa de ensino da Língua Portuguesa.

No capítulo *A escola nos livros infantis* (2009), a professora Vera Tietzmann Silva investiga as formas de representação do magistério na literatura destinada a crianças e a jovens. Segundo ela, do final do século XIX ao início do século XX “o que se vê é um clima de opressão e medo, um mundo masculino, rígido e hierarquizado, onde professores severos impõem sua vontade usando de autoritarismo e aplicando castigos corporais com ou sem motivo.” (SILVA, 2009, p. 23). Por outro lado, afirma que esse perfil se altera sensivelmente na contemporaneidade: “os professores que vemos nos livros de hoje têm uma relação mais aberta e amistosa com seus alunos. Quando autoritários ou adeptos de metodologias

ultrapassadas, sempre há uma reviravolta na trama que faz com que eles mudem.” (SILVA, 2009, p. 30). E cita como exemplo, entre outras obras, justamente *Galileu leu*. Conclui, entretanto, que “nem todos os autores são, porém tão otimistas. [...] Lygia Bojunga inclui-se entre esses autores mais críticos. Ela tem uma habilidade especial para trabalhar citações nevrálgicas em suas obras.” (SILVA, 2009, p. 30). E Silva arrola diferentes livros da autora em que personagens professores são sujeitos de uma prática pedagógica bastante condenável.

O depoimento autobiográfico da escritora em *Livro – um encontro*, no qual Bojunga narra como foi sua relação com a leitura e a escrita, com os livros e com as palavras, até que se tornasse escritora, talvez possa explicar porque suas histórias trazem tantos personagens que são professores ruins, insensíveis ou malsucedidos (BOJUNGA, 2004, p. 63):

Eu tive uma professora de português que achava impossível a gente viver sem um dicionário perto. Eu não gostava da professora [...], ela corrigia tintim por tintim tudo que é redação que eu fazia. Usando caneta. E, pelo jeito, eu cometia tanta barbaridade gramatical, que ela se via obrigada a reescrever a minha redação quase que todinha. Com tinta vermelha. Quando eu relia a minha escrita, assim toda avermelhada para um *português correto*, eu sempre sentia a impressão esquisita de que a minha redação tava fazendo careta pra mim.[...] E a nota que ela me dava ficava sempre em torno do 5. Ela justificava a dádiva com a seguinte observação: composição imaginativa. Embaixo do FIM que eu botava sempre no fim da minha redação, ela escrevia um lembrete (vermelho também): ‘Habitue-se a consultar o dicionário.’ Não deu outra: me habituei a nunca abrir um dicionário.

Ao contrário de outros autores que se tornaram escritores graças a bons professores, Lygia Bojunga tornou-se uma escritora de sucesso *apesar* de seus professores (BOJUNGA, 2004, p. 68):

E sem nem me dar conta do que andava acontecendo, eu fui dando até para querer me meter na vida das palavras, ah, pois é, você é isso e mais aquilo, mas agora eu vou te juntar nesse advérbio, vou puxar um diminutivo aí do teu *o* e você vai ser *aquil’outro* também. [...]  
A letra miúda nunca mais me incomodou. Nem o monte de verbetes. Ao contrário, passei a curtir ver tanto vocábulo junto: sentia mais fundo a riqueza da minha língua e a variedade de opções que eu tinha na hora de fazer a minha mexeção de palavras.

Mesmo que seus personagens não carreguem uma imagem positiva do ensino nem dos professores, ironicamente, hoje, os livros de Lygia Bojunga são dos mais lidos pelas crianças e pelos jovens do país, dentro e fora da sala de aula, inclusive a obra *Livro*, bem como todos aqueles que retratam maus mestres e escolas ruins. A autora ganhou o *ALMA*, uma das maiores condecorações literárias internacionais, jamais vencida antes por uma escritora de literatura para crianças e jovens. Seus textos são, portanto, referência de produção literária de

qualidade, e servem de modelo de bom uso da Língua Portuguesa para seus leitores em formação.

Iraneide Cidreira, Maria Teresa Gonçalves Pereira e Maria Lilia Simões de Oliveira (CIDREIRA, 2005, p. 138) nos permitem ampliar a análise do caso que acabamos de investigar:

Não importa se o autor para escrever apenas se utiliza de sua intuição linguística e não de saber conceitual. O fato é que os recursos linguísticos se encontram ali e causam peculiaridades distintas.

Ao professor cabe a tarefa fundamental e inadiável de chamar a atenção do aluno para tal linguagem, incentivando seu jeito particular de expressá-la pela fala ou pela escrita, mas, principalmente, levando-o a entender que pode usar os mesmos recursos disponíveis para todos no sistema da língua, evidentemente, com as naturais diferenças de manipulação que a experiência, o talento e a criatividade impõem.

Para além de toda essa importância do professor – notadamente o de Língua Portuguesa –, e da Literatura, no processo de formação literária e linguística de crianças e jovens, Paulo Coimbra Guedes e Jane Mari de Souza (2004, p. 153) enxergam também uma importante dimensão sociopolítica na forma como se ensina a Língua Portuguesa:

Em vez de dar curso à tradicional atitude colonizada de reverência ao artista como um ser iluminado, distinto do comum dos mortais, é preciso que o professor oriente a leitura de poetas, romancistas, contistas, cronistas, ensaístas, jornalistas para desvelar à leitura do aluno o sentido e o valor dos recursos expressivos de que se valem para mostrar o trabalho que fizeram com os recursos expressivos construídos historicamente na língua escrita e o trabalho de criação de novos recursos expressivos para dar conta da configuração de realidades que exploraram pela primeira vez. Essa visão histórica da construção da língua escrita como um trabalho de todos os que ampliaram sua capacidade de expressão coloca esses recursos expressivos à disposição dos alunos e os insere nesse trabalho em igualdade de condições com todos os escritores do passado e do presente.

Sobre o cuidado de não transmitir ao leitor em formação uma visão de literatura como algo distante, inalcançável, acessível apenas aos escolhidos, de que falam Guedes e Souza, Rildo Cosson (2018, p. 35) acredita que é importante uma criteriosa seleção de textos para que o letramento literário obtenha sucesso. Ele define critérios para essa seleção:

o que se propõe aqui é combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade, entendido para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo [...] É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético [...] e toda a

miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Não podemos concluir estas reflexões sem fazer menção ao artigo de Magda Soares que se tornou referência quando o assunto é letramento literário, *A escolarização da literatura infantil* (2011). Nele, Soares chama de “literatização da escolarização infantil” os livros criados especificamente para atender às demandas da escola, mas detém sua atenção sobre o que denomina “escolarização da literatura infantil”, que corresponde à apropriação do livro de literatura infantojuvenil, produzido sem fins didáticos, pela escola. A pesquisadora concentra boa parte de suas críticas na abordagem que os livros didáticos fazem da escrita literária, e, visto que suas análises remontam a 1999, data de publicação do artigo, há que se considerar, nestes vinte anos passados, a evolução pela qual passou o livro didático, levando à superação senão de todos, de muitos dos problemas apontados à época. Algumas reflexões feitas por ela, contudo, permanecem atualíssimas. A principal delas diz respeito ao desafio, ainda não superado, de alcançarmos uma adequada escolarização da leitura literária, já que, como ela enfatiza, seria impossível não escolarizar algo que se desenvolve sob as limitações do espaço e do tempo escolares. Soares não se propõe a oferecer soluções para esta questão fundamental – assim como nós também aqui não nos propomos a isso -, pois, afirma: “na verdade, toda a bibliografia prescritiva sobre a literatura na escola é uma bibliografia sobre como promover uma escolarização adequada da literatura” (SOARES, 2011, p. 22); mas, estabelece parâmetros valiosos que se coadunam com as hipóteses que serão levantadas nesta pesquisa (SOARES, 2011, p. 44):

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*.

Na difícil tarefa de conceber uma adequada escolarização da leitura literária, Cecilia Bajour (2012) aponta as “conversas literárias”, acompanhadas de uma “escuta” atenta por parte dos mediadores de leituras, como um caminho possível. Para ela “crianças, adolescentes e adultos [...] sempre têm muito o quê dizer sobre como os textos são feitos.” (BAJOUR, 2012, p. 39). A proposta da pesquisadora argentina se oferece como uma opção à utilização de textos literários para a exploração de conteúdos curriculares previamente ensinados. Bajour

preconiza uma intervenção dialógica, feita por um mediador consciente e preparado, de maneira indutiva (BAJOUR, 2012, p. 41):

Falo de uma escuta alimentada com teorias, já que para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos se torna produtivo o manejo de alguns saberes teóricos por parte do mediador. Não me refiro à teorização como uso de terminologias ou discursos específicos da teoria literária ou da retórica da imagem como etiquetas “corretas” de achados interpretativos. A leitura de um poema, por exemplo, se for apenas uma via para detectar, isolar, dissecar e mencionar hipérboles, sinestésias, antíteses, metonímias etc, deixa de fora a poesia e os leitores. É possível falar dos textos de forma profunda e crítica sem fazê-lo “em jargão”. No entanto, essa visão não subestima os modos particulares que cada teoria tem para designar os procedimentos das diversas artes. Ao contrário, uma escuta sensível, que valorize os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogo com algumas denominações técnicas. Trata-se de uma maneira de transmitir culturas e pôr à disposição saberes técnicos sobre a arte que não pretende ser “a verdade” acerca dos textos. A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos.

#### 1.4 O ensino de Língua Portuguesa e de literatura na Base Nacional Comum Curricular

No momento em que esta pesquisa se realizava, o Brasil vivia um processo que, acredita-se e espera-se, poderá vir a ser determinante para definir os rumos da Educação Brasileira nos próximos anos: a implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Promulgada por completo no final de 2018, a BNCC pretende fornecer parâmetros para a construção curricular de todas as escolas, públicas e privadas, de todas as etapas da Educação Básica, no país. Alinhada às *Diretrizes Curriculares Nacionais* e também aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a Base traz inovações e continuidades em relação a esses documentos anteriores. Fruto de um movimento de construção coletiva, da qual participaram os mais diversos atores sociais envolvidos com a educação brasileira, como universidades, centros de pesquisa, conselhos e secretarias municipais e estaduais, professores, entre outros, entende-se que a Base seja um reflexo dos estudos, reflexões e aspirações que historicamente vêm se construindo acerca do *quê* e *como* se deve ensinar em nossas salas de aulas. A BNCC retoma e atualiza, portanto, os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas que têm norteado o ensino no Brasil, estabelecendo novos paradigmas, sem deixar de dialogar com o que vinha sendo feito até então, o que pode ser atestado por trechos como: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”;

também: “Na esteira do que foi proposto nos PCN, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos” (BNCC, 2018, p. 65). Se os gêneros textuais continuam a ocupar papel central no ensino de Língua Portuguesa, ganham destaque os textos multimodais, característicos dos meios digitais, e a abordagem multiculturalista, que valoriza a diversidade de autores, formas e temáticas.

A Base Nacional Comum Curricular traz orientações para as três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos finais – e o Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a Literatura se enquadra no “componente curricular” Língua Portuguesa, que se insere na “área” de “Linguagens”; no Ensino Médio, a Literatura também se enquadra no componente curricular Língua Portuguesa, que faz parte da área “Linguagens e suas tecnologias”; já na Educação Infantil, a leitura literária se encaixa no chamado “campo de experiência” denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (embora, dada a importância da ilustração na literatura infantojuvenil contemporânea, fosse esperado que a leitura literária aparecesse também no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”).

No Ensino Fundamental, o componente curricular Língua Portuguesa se divide em quatro eixos/ práticas de linguagem: leitura/ escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/ semiótica. Essas práticas podem se enquadrar em cinco “campos de experiências”: “campo da vida cotidiana” (somente nos anos iniciais); campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública (os dois últimos, nos anos iniciais, aparecem juntos como “campo da vida pública”). Cada prática de linguagem visa também a um determinado conjunto de “objetos de conhecimento” e pretende desenvolver “habilidades” específicas.

A leitura literária faz parte, naturalmente, do campo artístico-literário, cuja descrição – referente aos anos finais do Ensino Fundamental - nos interessa (BNCC, 2018, p. 156-157):

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;

- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.

Dessa descrição, dois aspectos nos interessam em especial: o trecho que trata do “desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética” (BNCC, 2018, p. 157), por nos remeter às características principais dos livros infantojuvenis metalinguísticos, que são nosso objeto de estudo; e os termos “fruição” e “leitor-fruidor”, por alertarem que a abordagem do texto literário, ainda que investida de algum pragmatismo, não pode prescindir da dimensão da emoção, do afeto, da subjetividade – “fruição” e suas variações aparecem mais de uma dúzia de vezes no componente Língua Portuguesa, mas só vêm a ser conceituadas no componente “Arte”, com a seguinte definição: “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.” (BNCC, 2018, p. 195).

Outro trecho em que se definem os pressupostos do ensino de língua, este na BNCC do Ensino Médio, dialoga com o presente estudo. Ao incentivar que os alunos pratiquem a escrita literária, o texto do documento sugere, sem nomear como nós, o exercício da intergenericidade: “a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentido diversos” (BNCC, 2018, p. 524).

Das 472 habilidades previstas no componente curricular Língua Portuguesa, 79 estão relacionadas à leitura literária: sendo 19 das 27 na Educação Infantil; 30 das 206 nos anos iniciais do ensino fundamental; 21 das 185 nos anos finais; e 9 das 54 no Ensino Médio. A porcentagem final corresponde a 17% de habilidades de Língua Portuguesa voltadas

diretamente à literatura, o que tem sido considerado um avanço face às críticas de que os PCN, documento curricular anterior, davam pouca ênfase à leitura literária.

Desse conjunto de habilidades, várias têm objetivos que se coadunam com as propostas dos tipos de obras infantojuvenis que compõem o *corpus* desta pesquisa, como por exemplo: “EF05LP22 – Ler e compreender verbetes de dicionário [...]”; “EF02LP06 – Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.”; “EF01LP10 – Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo em ordem alfabética.”; “EF69LP49 – Mostrar-se interessado [...] por textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio [...] em seu conhecimento sobre os gêneros [...]”; entre outras.

Nosso objetivo não é fazer uma análise pormenorizada da BNCC. Buscamos apenas traçar os principais pontos do documento que se referem ao ensino de língua e de literatura, assim como apontar algumas ressonâncias entre este importante documento curricular e os objetos de nossa pesquisa, o que pode legitimar algumas das ideias aqui apresentadas.

## 2 LÍNGUA E LITERATURA INFANTOJUVENIL

A cada criança que aprende a falar uma língua, o mundo da linguagem se reconstrói. E a cada leitura (no avesso da escrita) de um texto literário reexperimentamos e testamos – como fizemos, enquanto aprendíamos a falar – os limites da liberdade e da criação (e no lado avesso, as constrictões) que cada língua oferece a seus falantes.

*Marisa Lajolo*

Monteiro Lobato é considerado o “pai” e fundador da moderna Literatura Infantojuvenil brasileira. Em grande parte graças à renovação linguística que preconizou e que efetivamente pôs em prática em sua obra. Em muitas das cartas que trocou com o amigo Godofredo Rangel, publicadas em *A barca de Gleyre* (2010), Lobato defende uma língua nacional, menos apegada à norma culta e mais aberta à língua falada no dia a dia. No divertido conto *O colocador de pronomes* (1924) - a história do homem que nasceu em virtude de um erro de gramática e morreu por conta de outro erro de gramática - o escritor usa do sarcasmo para ridicularizar o protagonista, que, em sua maneira de falar, personifica tudo o que Lobato considerava ultrapassado na língua: o uso de arcaísmos, o linguajar rebuscado, a imitação do português europeu, a reverência aos autores clássicos. Mas foi em *Emília no País da Gramática* (1934), dedicado às crianças, que Lobato fez sua maior aposta. Acreditando no poder revolucionário da nova geração, condensou no livro, detalhadamente, tópico a tópico gramatical, todo o seu projeto de “reforma” da Língua Portuguesa. Por meio de seus personagens, sobretudo de Emília, Lobato decupou criticamente a gramática tradicional apresentando ideias linguísticas precursoras no contexto dos estudos gramaticais de 1934, ano em que a obra foi publicada. A obra estabeleceu uma simbiótica relação entre língua e literatura jamais vista novamente em Língua Portuguesa. Na história, a boneca de pano falante e sua turma viajam, sem pó de pirlimpimpim, para o país imaginário, composto por “cidades das palavras” que se assemelham a cidades reais, formadas por bairros-classes-de-palavras, habitadas por moradores que assumem a identidade de elementos relacionados à gramática tradicional ou a fatos da língua. Antropomorfizados, verbos, pronomes, figuras de linguagem, neologismos, interagem com os personagens do Sítio, transmitindo aos leitores

conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, devidamente comentados criticamente por Pedrinho, Narizinho, Quindim, Visconde e, principalmente, por Emília, alter ego de Monteiro Lobato. Classificada pela última editora que tinha os direitos sobre a obra, antes que caísse em domínio público, como paradidática, *Emília no país da gramática* soube equacionar como nenhuma antes as funções informativa e ficcional.

Thaís de Mattos Albieri (2009) defende que Lobato escreveu a obra influenciado pelas ideias da *Escola Nova*, movimento contemporâneo à produção literária do escritor, que preconizava renovação nas metodologias de ensino, liderado por Anísio Teixeira, educador que Lobato conhecia e com quem trocou cartas. *Emília no país da gramática* se desenvolve a partir da ideia de uma “dramatização da gramática”, segundo a pesquisadora, proposta que se coaduna aos preceitos dos escolanovistas, que pregavam uma escola viva, em que os alunos tivessem voz e participação ativa. Para Albieri (2009), as diversas cartas de crianças enviadas para Lobato, em que relatam e agradecem pelo quanto aprenderam com sua gramática lúdica, são prova incontestável do sucesso da proposta do autor acerca de ensinar com prazer. Eliane Debus (2011, p. 94) ratifica o que diz Albieri, quando afirma que: “no caso específico das narrativas lobatianas destinadas ao público infantil percebe-se uma forte influência do pensamento escolanovista e sua estreita ligação com dois de seus integrantes, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo”. A pesquisadora inclusive cita uma carta, dirigida a um amigo, em que Lobato relata que Anísio Teixeira vislumbrava todo um pendor pedagógico em seus livros: “há caminhos novos para o ensino da matéria abstrata. Numa escola que visitei a criança me rodeou com grandes festas e me pediram: ‘Faça a Emília do país da aritmética’. [...] O Anísio Teixeira acha que é toda uma metodologia que se abre.” (DEBUS, 2011, p. 96).

Já Marisa Lajolo (2009a) nos conta que Monteiro Lobato teria sido certa vez reprovado em Português e brinca ao dizer que *Emília no país da gramática* seria a grande vingança do escritor, cujo carrasco-professor deveria estar se revirando na tumba diante do sucesso da obra que ressignificou a maneira de se ensinar Língua Portuguesa. Lajolo qualifica a linguagem de Lobato como “fluente e coloquial e, nessa medida, marco inaugural da moderna literatura infantil brasileira.” (LAJOLO, 2009a, p. 19) e relata que a impressão de naturalidade com que ele escrevia, e o aparente domínio das normas gramaticais, eram fruto, por um lado, de uma postura permanente de revisão e reescritura de seus textos, e, por outro, de consultas epistolares a amigos, com quem tirava dúvidas sobre regências e colocações pronominais.

Vera Tietzmann Silva (2007, p. 184) vê o livro como “exemplar [...]. Publicado [...] nove anos antes da radical reforma ortográfica operada no português do Brasil, o livro põe em

questão não só a ortografia, [...] revelando um Lobato que se antecipa à introdução da Linguística nos nossos cursos universitários.”.

O ativismo de Monteiro Lobato em defesa do uso cotidiano de uma linguagem menos empolada e sem rigores gramaticais, e de uma língua literária mais próxima da oralidade e sem afetações, se manifestava na intensa troca missivista que mantinha não somente com seus amigos e conhecidos, e com seus leitores, e também nos textos que tornava públicos. Esse ativismo, inevitavelmente, aparecia em seus livros, assumindo função metalinguística. Em sua obra adulta, dois contos deixam evidentes suas concepções de linguagem. O primeiro é “O colocador de pronomes” (1924), já citado. O outro, “Marabá”, publicado um ano antes, ambos viriam a integrar o livro “Negrinha” (1920)-, constitui uma paródia aos romances indianistas, bem ao sabor da “Carta pras Icamiabas”, presente em *Macunaíma*, de Mario de Andrade. No conto, o narrador é um escritor que expõe seus conflitos diante dos novos paradigmas literários de sua época e se questiona sobre a permanência ou superação de certos clichês românticos que entende superados, mas dos quais não consegue fugir. “Marabá” é o romance indianista que o narrador-escritor apresenta ao leitor, numa espécie de *mise en abyme*, em meio a autoindagações metalinguísticas acerca da adequação de “sua” obra aos novos preceitos da escrita literária: “Foram-se as receitas, os figurinos. Cada qual faça como entender, contanto que não discrepe do *veritas super omnia*, latim que em arte significa mentir com verossimilhança.” (LOBATO, 1994, p. 194); “Uma coisa me espanta: que haja ainda hoje, nestes nossos atropelados dias modernos, quem escreva romances! E quem os leia!...” (LOBATO, 1994, p. 197). No meio da narrativa, o narrador-autor decide transformar o romance em um roteiro cinematográfico (cheio de tiradas metalinguísticas sarcásticas e debochadas), afinal, “não maçarará o pobre leitor, não comerá o escasso tempo do autor e ainda pode ser que acabe filmada, quando tivermos por cá miolo e ânimo para concorrer com a Fox ou a Paramount.” (LOBATO, 1994, p. 198). Os dois contos, assim, plenamente imbuídos dos ideais contestadores modernistas, em voga à época, se complementam em sua crítica, respectivamente, à língua e à literatura vigentes.

Todas essas reflexões metalinguísticas sobre usos linguísticos ultrapassados e sobre padrões literários anacrônicos, Monteiro Lobato expõe e problematiza também em sua obra destinada às crianças. Não apenas em *Emília no país da gramática*, como já expusemos anteriormente, mas também em *Memórias de Emília*, *Dom Quixote das crianças* e *Histórias da Tia Nastácia*.

Marisa Lajolo (2009a, p. 22), sobre *Memórias de Emília* (1950c), afirma: “Ao longo deste livro, sucedem-se tópicos que levantam questões contemporâneas nossas, como a noção

de autoria, caminhos e descaminhos da produção de livros, a mão dupla entre literatura e outras linguagens [...] inauguradas pela modernidade.”. Ainda segundo Lajolo (2009a, p. 21), “A conversa com leitores, a alusão a livros e escritores e a referência ao ato de escrita são procedimentos correntes e, às vezes, estruturantes de alguns livros lobatianos, além de surgirem aqui e ali temperando a narração.”.

Em *Dom Quixote das crianças* (1950a), Dona Benta narra para Narizinho, Pedrinho e Emília as aventuras do cavaleiro da triste figura. Logo no início da narração, porém, Emília questiona, com ironia, a linguagem do clássico de Cervantes: “Ché! Se o livro inteiro é nessa perfeição de língua, até logo! Vou brincar de esconder com o Quindim.” (LOBATO, 1950a, p. 11). A avó decide contar com suas próprias palavras, às vezes lendo trechos do original cujas dificuldades lexicais vai explicando ao longo da contação. Mas, ao final do romance, Dona Benta lamenta ter narrado uma versão adaptada, e promete ler para as crianças o texto original. Diante de nova queixa da boneca, a senhora explica a dificuldade que o romance espanhol apresenta: “É que está escrito em português que já não é bem o nosso de agora. Hoje usamos a linguagem a mais simplificada possível, como a de Machado de Assis” (LOBATO, 1950a, p. 212). Pedrinho responde: “Eu poderei admirar muito os escritores clássicos; mas, para ler, quero os modernos, como esse tal Machado de Assis que a senhora tanto gaba.” (LOBATO, 1950a, p. 214). Além de toda essa reflexão metalinguística sobre variação linguística diatópica e diacrônica e sobre língua literária, a obra traz ainda um trecho de surpreendente metalinguagem, em que Narizinho faz referência ao próprio Lobato, e a si mesma e seus companheiros de Sítio como personagens fictícios. Ao ouvir de Emília que gostaria de ser a “Dulcineia” de algum “Cervantes”, Narizinho diz: “Você já anda bem famosinha no Brasil inteiro, Emília, de tanto o Lobato contar as suas asneiras. Ele é um enjoado muito grande. Parece que gosta mais de você do que de nós [...] É só Emília pra cá, Emília pra lá” (LOBATO, 1950a, p. 61).

Outra obra de Lobato em que a metalinguagem se apresenta é *Histórias de Tia Nastácia* (1950b). Nesse livro, de 1937, a cozinheira do Sítio é quem narra contos populares para as crianças. As histórias, adaptadas de *Contos populares do Brasil* (1885), de Sílvio Romero, à medida que vão sendo contadas, recebem toda sorte de comentários críticos por parte de Narizinho, algumas vezes até mesmo de Dona Benta e, principalmente, de Emília – procedimento metalinguístico que Lajolo chama de “mimese da recepção” (LOBATO, 1950b, p. 24). As observações que fazem avaliam quase sempre negativamente os enredos, os personagens, a linguagem e os desfechos de quase todos os contos narrados por Tia Nastácia, como nesta fala contundente da boneca: “Eu, francamente, passo essas tais histórias

populares. Gosto mais é das de Andersen, das do autor de Peter Pan e das do tal Carol, que escreveu *Alice no País das Maravilhas*. Sendo coisas do povo, eu passo...” (LOBATO, 1950b, p. 22). Após a narração de “O caçula”, Dona Benta chega a se espantar com os comentários feitos: “O que estou observando é que as crianças de hoje são muito mais exigentes do que as antigas. Eu, quando era pequenina, ficava deslumbrada quando ouvia histórias como esta. Hoje está tudo diferente. Em vez de meus netos deslumbrarem-se, metem-se a criticar” (LOBATO, 1950b, p. 106). Um dos poucos momentos em que os ouvintes de Tia Nastácia vislumbram pontos positivos na história contada se dá após “O macaco e o aluá”: “Já observei esse ponto, vovó, disse Pedrinho. Todas as histórias frisam uma coisa só – a luta entre a inteligência e a força bruta. A inteligência não tem muque, mas tem uma sagacidade que no fim derruba o muque./ E a gente quer que seja assim, disse Emília.” (LOBATO, 1950b, p. 127). Raquel Afonso da Silva (2009, p. 377) analisa essa questão:

Assim, da mesma forma como a negra cozinheira e a sábia avó não se igualam enquanto contadoras de história, também não se equiparam, na obra lobatiana, a cultura letrada e a cultura oral popular. Se Lobato subverte, em suas histórias infantis, a hierarquia adulto/criança, o mesmo não sucede às hierarquias branco/negro, erudito/popular, letrado/oral.

Eis aqui uma face da metalinguagem em obra infantojuvenil que não nos parece construtiva. A louvada criticidade, autonomia, personalidade, das crianças, e da boneca do Sítio, neste livro assumem uma feição preconceituosa que em nada contribui para a formação de nossas crianças e jovens. Se absolutamente não se recomenda a proscrição do livro, recomenda-se enfaticamente que sua leitura seja acompanhada de mediação esclarecedora, que enfatize, junto a nossas crianças, a beleza, a criatividade, a fantasia dos contos populares da tradição oral, fonte de toda literatura, na qual mesmo os escritores contemporâneos sempre voltam a beber.

Por tudo o que foi exposto, pode-se afirmar que Monteiro Lobato foi o grande responsável pela ruptura de um modelo. Suas atitudes enquanto cidadão, seus posicionamentos enquanto homem público e sua literatura, por meio de seus personagens e enredos, romperam com uma visão estreita da norma culta e uma engessada concepção de língua e de leitura que condicionaram a produção e a recepção da literatura destinada à infância e à juventude até meados do século XX, abrindo caminho para todos os escritores que seguiram a estrada aberta por ele.

Autora consagrada da literatura infantojuvenil contemporânea, Lygia Bojunga declara, em *Livro – um encontro*, seu amor pela literatura e pela escrita. No início da obra (2004, p.

16), a escritora, nascida em 1932, narra como foram suas primeiras experiências com a leitura:

andava às voltas com histórias em quadrinhos. Era um pessoal legal, eu gostava deles, mas, sei lá! Era uma gente tão diferente da gente. Eles moravam em lugares que eu nunca tinha ouvido falar; eles tinham cada nome tão estranho (às vezes até acabando com *h!*), como é? como é mesmo que se diz esse Flash? *Flachi?* *Flachi* Gordon? [...] E se, em vez de ler, liam pra mim, aí mesmo é que a coisa não se descomplicava: o meu pai e minha mãe liam histórias pra mim numa coleção de livrinhos pra criança que tinha lá em casa, tudo impresso em Portugal, e cheio de infantas, estalagens, escopetas, arcabuzes, abadessas rezando vésperas, raparigas na roca a fiar... [...]

O relato denuncia a influência da Língua Portuguesa de matriz europeia na literatura disponibilizada às crianças e aos jovens da primeira metade do século passado, além de servir de ilustração ao tipo de estranhamento que o contato com um texto vazado em linguagem distante da que o leitor utiliza em sua vida cotidiana pode provocar.

Apesar das influências que sofreu, ou talvez por causa delas, Lygia Bojunga, segundo a pesquisadora Maria Antonieta Antunes Cunha (1986), foi uma das responsáveis pela renovação da linguagem dos livros infantis, que começou com Monteiro Lobato e teve seguimento com ela e com outros autores chamados “filhos de Lobato”. Segundo a estudiosa, tão importante quanto as inovações temáticas introduzidas por Bojunga na literatura infantojuvenil, foram as contribuições da autora para a transformação linguística do gênero. Cunha afirma que o notório uso da oralidade e da informalidade nos textos da escritora se realiza de maneira inusitada: não apenas as falas dos personagens possuem marcas de expressão coloquial, como já se podia observar em outros escritores contemporâneos, mas também a voz do narrador, em Bojunga, escapa aos ditames da norma culta. A especialista mostra ainda que esse despojamento linguístico não se apresenta apenas ao nível do léxico, mas também por meio de aspectos morfossintáticos. Para Cunha (1986, p. 165), na obra em pauta, numa época em que boa parte da literatura para crianças e jovens ainda estava “a serviço do ensino” e era elaborada “em termos de padrões cultos de linguagem” (CUNHA, 1986, p. 156), Bojunga promove “uma total desvinculação entre a literatura e uma específica norma linguística”, um marco na trajetória da produção literária destinada à infância e à juventude, visto que

A aceitação incondicional dos padrões de correção idiomática ditados pela norma culta é mais um indicador da pressão do poder exercida pela elite econômica e, conseqüentemente, cultural, em especial sobre a criança, a quem o adulto procura transformar através da imposição de normas rígidas de comportamento social, inclusive o linguístico.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999, p. 153) resumem de forma precisa como se processou a evolução dos modelos de uso da língua, que os textos infantojuvenis, inescapavelmente, fornecem aos leitores em formação:

Bastante típica dos livros infantis de 1960 para cá é a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia. A tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial é outra forma de a literatura para crianças aproximar-se tanto das propostas literárias assumidas pelos modernistas de 22, quanto da herança lobatiana. Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos.

A busca do gênero pela superação de um paradigma obsoleto de construção linguística em direção a um novo padrão de língua literária foi sendo sedimentada por autores e textos com maior ou menor grau de ousadia em suas propostas discursivas. Beth Brait (2013, p. 16) - em obra acerca da relação entre a literatura e a língua – reúne e analisa textos com um perfil que nos interessa aqui:

textos que tematizam a relação constitutiva língua-literatura, estudos e criações literárias em que a confluência é surpreendida, exposta, caracterizando a cumplicidade de expressão e conhecimento dessas faces da linguagem humana. Ou, ainda, textos artísticos ou não que, pela organização textual e discursiva – sintática, semântica, sonora, visual, etc. -, exploram e expõem a língua de maneira a chamar a atenção do leitor para a linguagem como janela para os mundos internos e externos.

Uma das obras que atende aos pressupostos traçados por Brait, os quais se aplicam a nossos objetivos, é *Um pipi choveu aqui* (1986), de Sylvia Orthof. Essa divertida história também fez parte de nosso repertório de contador de histórias, ao qual nos referimos no início deste estudo. O conto narra as peripécias do menino que foi impedido pela professora de ir ao banheiro no meio de uma aborrecida aula sobre evaporação da água. Imaginativo, pensa que se a chuva também sai de dentro dele, também poderia evaporar antes que a professora percebesse. O início-final da história é este – já que ela é contada em *flash back* (p.4):

Lá vem andando,  
 todo cacheado,  
 meio chateado,  
 é Pedro-Pedroca,  
 Catimbirimboça  
 de Firimfimfoça.  
 Não pensa em sorvete  
 e nem quer pipoca...

mas o que é que houve  
com Pedro-Pedroca?

Vem num chuque-choque,  
todo encharcado,  
parece um pinico  
meio entornado!  
[...]

O texto tem o humor e a picardia característicos de Sylvia Orthof. Além do ritmo marcado pelos versos em redondilha menor, vale-se de um léxico saboroso, permeado de vocábulos que, ou são do universo infantil – “sorvete”, “pipoca” – ou soam engraçados para crianças justamente por não o serem, caso de “pinico”. Destaca-se também o uso criativo da onomatopeia – “chuque-choque” – que assume valor adverbial. O que mais surpreende, porém, do ponto de vista da linguagem, é a recuperação e utilização, por parte da escritora, de um jogo verbal típico das crianças: as línguas inventadas. Toda criança, em seu processo de amadurecimento linguístico, brinca de montar e desmontar a língua, como forma de apropriação lúdica do código. “Língua do P”, “Língua do I”. O mérito de *Sylvia-ilvia-catibiribilvia-seramatutilvia-firifirifilvia* é que, ao incorporar à literatura um fenômeno da oralidade tipicamente infantil, legítima e confere *status* a essa prática. É como se dissesse ao pequeno leitor: “Viu?! Literatura (também) é brincar com palavras!”.

Um depoimento da escritora em sua autobiografia pode ser revelador sobre como a gramática da língua lhe pareceu um desafio a mais na busca por essa escrita autêntica e fluida (1996, p. 46):

Ler e escrever são uma coisa só. Não dá pra dividir. Quando me apaixonei pela palavra, foi aí que começou. Eu escrevia muito errado, sem vírgulas, tropeçando nas gramatiquices. Os acertos vieram pelos livros que li, nunca por uma aula formal. Quando batia uma dúvida, eu telefonava pro Naumim Aizen e perguntava: ponho vírgula? [...] Pouco a pouco fui me adaptando.

Celso Pedro Luft, em *Língua e liberdade* (1993, p. 24), obra precursora, no Brasil, na problematização da relação gramática-literatura, ilumina de maneira bastante perspicaz a declaração de Sylvia Orthof:

Minha experiência de professor me ensinou que os alunos mais talentosos em linguagem, futuros escritores, são os mais avessos a aulas de Gramática. Funciona neles, creio firmemente, um mecanismo de defesa que protege sua gramática implícita (saber linguístico não verbalizado, mas eficiente) contra a Gramática explícita (regras impostas de fora que ameaçam instalar-se como vírus). Normalmente transformada em gramatiquice. Eles ‘sabem’ sua língua muito mais e melhor do que os professores poderiam ensinar.

Os predicados textuais de Sylvia Orthof encontram sólido respaldo nos parâmetros que Pereira define como indicadores de qualidade na produção literária dedicada à infância e à juventude (2003a, p. 88):

Para combinar com todas as tendências em se tratando de conteúdos na Literatura Infanto-Juvenil contemporânea, só vemos um caminho: que a linguagem seja inovadora, reflexo do seu tempo, totalmente divorciada dos *inhos* que menosprezam a inteligência da criança [...].

Curiosamente, a observação de Pereira dialoga diretamente com o poema *Inho, não!*, de Tatiana Belinky (2003, p. 16). A sua visão teórico-linguística encontra eco na expressão artística da poeta. Une-se a elas a voz ficcional do pequeno protagonista da poesia. Juntos, os três reivindicam e proclamam um parágrafo importante do que poderia ser um verdadeiro estatuto literário-gramatical para a literatura infantojuvenil:

Andrezinho tem três anos  
e já se acha bem grandão:  
é por isso que não gosta  
de diminutivo e então  
não suporta que lhe digam  
"Dê a mãozinha" - (em vez de mão),  
ou que mandem: "A boquinha  
abre e come, coração!"  
"Inho", "inha", "ito", "ita",  
são para ele humilhação,  
o diminutivo o irrita:  
o Andrezim prefere um "ão"!  
Chama "gala" a galinha,  
não aceita correção;  
"escrivana", a escrivaninha,  
e o vizinho é "vizão";  
Chama "coza" a cozinha,  
o toucinho é "toução",  
é "campana" a campainha -  
e ele próprio é o "Dezão"...

Em *Emília no país da Gramática (1934)*, de Monteiro Lobato, o “inho” também se encontra no centro das atenções, valorizado pela boneca de pano, que, em nome da simplificação vocabular da Língua Portuguesa, defende sua primazia frente a outros sufixos indicadores de diminutivo. Sua visão é contraposta, contudo, pelo gramático Quindim, que invoca a literatura para exaltar o potencial expressivo de uma sufixação múltipla (2009, p. 39):

O rinoceronte explicou:  
- Além do INHO e ZINHO que a Emília disse, as palavras diminuem com ITO, ETE, ETO, OTO, ICO, EJO, ILHO, ELHO, EL, IM, OLO, ULO e ELO...

- Quantos jeitos! – exclamou Emília. – Isso é que aborrece na língua. Em vez de haver um jeito só para cada coisa, há muitos. Tal abundância de jeitos só serve para dar trabalho à gente.
- Dá um pouco de trabalho sim – disse o rinoceronte -, mas em compensação traz muitas vantagens. Se Pedrinho virar algum dia escritor de histórias, há de ver que esta variedade ajuda grandemente o estilo, permitindo a composição de frases mais bonitas e musicais.

A poetisa Roseana Murray, em entrevista que nos foi concedida em 2014 (CRUZ, s.p.), assim define sua relação com a língua:

Nascemos imersos numa língua. Banhados desde o berço na música dessa língua que é a nossa segunda mãe.  
Para mim a língua é oceano. E as regras seriam as boias no meio do oceano.  
A minha paixão sempre foi a palavra e suas infinitas possibilidades, sua sonoridade, seus desdobramentos.  
É com a palavra que trabalho e o poema às vezes também é feito de rompimentos.

Os “rompimentos” de que fala a escritora, vemos materializados, por exemplo, na liberdade formal com que Murray subverte as regras de pontuação no poema “Fruta no ponto” (1997, p. 31). Nele, a escritora prescinde absolutamente da utilização de pontos e, principalmente, de vírgulas:

Às vezes dá vontade  
de agarrar a vida  
com uma duas  
dez mãos  
e levar à boca  
e trincar nos dentes  
como uma fruta  
no ponto

À(s) voz(es), manifesta(s) em seu depoimento pessoal e por meio de sua expressão literária, soma-se a voz de Moura Neves (2010a, p. 63), que vem endossar a postura linguística da artista: “A poesia é, enfim, o arranjo das palavras, que lá estão no seu reino – em estado de dicionário – à espera daqueles que saberão arranjar-las em poema [...], daqueles que aliam à força da inspiração a arte de uma – aparentemente banal – lexicogramática.”

Ainda na esfera da linguagem poética, Elza Beatriz, em *A menina dos olhos* (1996, p. 17), unindo lirismo e algum didatismo, apresenta a seus jovens leitores uma visão lúdica dos sinais de pontuação da língua escrita:

#### PONTUAÇÃO

Na interrogação me enrosco  
Num caracol sem saída?

Na vírgula me sento um pouco  
 E descanso, pensativa  
 Na exclamação dou um pulo  
 Fico na ponta dos pés!  
 No ponto e vírgula me escorrego  
 E quase paro; mas ando.  
 Marco passo nos dois pontos  
 e nesta pausa me explico.  
 No travessão me espreguiço  
 e deitado presto serviço.  
 Nas reticências me espalho  
 Vou muito além do que falo...  
 Mas é do ponto que gosto,  
 Termino e me encosto.

O eu lírico se expressa pelos verbos conjugados na primeira pessoa do singular – “enrosco”, “sento”, “explico” –, mas a não marcação com o pronome pessoal “eu” confere maior liberdade de identificação ao leitor, que pode assumir a voz enunciativa e tomar como suas as ações/reflexões linguísticas que o poema suscita, inerentes a todos aqueles que se dedicam à produção de um texto escrito, independentemente da idade que possuam.

Caso ajustemos o eu lírico à figura da autora, o poema assume uma feição metalinguística e passa a representar a postura da própria face à língua enquanto instrumento de seu ofício. Nessa leitura, cabe a afirmação de Neves (2010a, p. 62): “O poeta, que tem marcadamente a consciência de que se move no reino das palavras, entra como ninguém naquele domínio que mais alheio à poesia poderia parecer: a gramática da língua, exatamente o governo da linguagem.”.

A escritora Ana Maria Machado apresenta uma visão panorâmica e dialética da relação entre gramática e literatura (2004, p. 82):

Quero a língua portuguesa com sua flexibilidade, sua variedade, seu ritmo e sua dança, sua ginga inventiva, seu jogo de cintura, sua irreverência. Mas, ao mesmo tempo, sei que essas características a mantêm viva, viçosa, jovem e dinâmica apenas porque se exercitam em cima de um esqueleto forte que a sustenta e não permite que despenque e se disperse em incontáveis experiências desagregadoras. Quer dizer, aquilo que se chama ‘norma culta’, o conjunto de regras lógicas da gramática, comum a todos os que falam a língua, fixado ao longo do tempo na obra dos escritores e nos documentos, é importantíssimo para a comunicação. [...] Mas a linguagem não existe só para a comunicação, ela também serve para a expressão – o terreno da criação linguística. Essa área é que garante que o idioma não morre nem fica só se repetindo. É o campo das inovações, que fica por conta e risco de quem tem tanta sensibilidade para a língua que sente para onde ela quer ou pode mudar.

Como a autora atua duplamente no campo da Literatura e da Teoria Literária, há que se perscrutar sua obra para termos a certeza de que põe em prática aquilo que enuncia. Ao

que, mais uma vez, damos voz a Pereira (2004, p. 11), especialista na produção literária infantojuvenil da escritora, e que assim a qualifica:

de reconhecida qualidade literária pelo tratamento dispensado à palavra, se sustenta por um arcabouço linguístico, criativo e instigante, embora assentado sobre as bases tradicionais da língua materna. O resultado torna-se instigante, em razão do tratamento do material linguístico, na justa medida para que efeitos de sentido, aliciadores no momento da leitura, garantam a cumplicidade do leitor. Não há armadilhas. As intenções são claras e transparentes, sobretudo porque se respeita a índole da língua, mesmo com inovações ou transgressões.

Ainda segundo Pereira (2004, p. 151), os livros infantojuvenis de Ana Maria Machado cumprem amplamente a função de contribuir para a formação linguística de seus leitores. Para ela, na obra da escritora,

O ‘coloquial elaborado’ estabelece uma natural e imediata empatia com os leitores que, ao se identificarem com tal estilo, estão, desde a chamada tenra idade, se preparando para altos voos de linguagem, iniciando-se nos meandros da língua, pela materialização funcional e estética proporcionada pelo domínio pleno da palavra e suas estruturas linguísticas (im)possíveis.

Eugenio Coseriu (1993, p. 39), em artigo seminal intitulado *Do sentido do ensino da língua literária*, defende que “o emprego da linguagem na literatura não é um uso particular, mas, sim, representa a funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades.”. Nesse sentido, recomenda que (1993, p. 46):

O ensino deve estimular no linguístico a reflexão linguística, assinalar fatos que se sabe que têm tais e quais funções estruturais para que o aluno continue pensando e descubra outros fatos análogos, a fim de que tome consciência da língua e das possibilidades da linguagem e estimule, ao mesmo tempo, a criatividade linguística.

No livro juvenil *O espelho dos nomes* (2005), de Marcos Bagno, o protagonista é um menino que, no meio de uma prova de Português da escola, viaja, como Alice, para um mundo imaginário. Nesse universo encantado, num tempo mágico, ele encontra diferentes personagens e vive diversas aventuras, todas elas relacionadas com criativos e provocantes jogos de linguagem, deixando entrever as concepções de língua que o autor da obra possui.

Em dado momento da narrativa, o personagem principal encontra, à beira de um lago, um patinho desconsolado, que desabafa (2005, p. 79):

- Hoje eu tenho um exame e não consegui decorar tudo o que o professor quer que eu saiba...[...] A gente tem que saber de cor um monte de coisas, uns nomes complicados, umas regras intermináveis, além de todas as exceções...enfim, a gente tem de saber *grasnática*...[...] O professor não quer que a gente entenda o poema: ele só quer que a gente qualifique as palavras...

Como se vê, o Marcos Bagno-escritor se vale da literatura para dar vazão às ideias do Bagno-linguista. A obra ficcional agrega, assim, uma visão da gramática tradicional e do ensino de língua que se baseia nas noções linguísticas que permeiam a produção teórica do pesquisador. O trecho destacado encontra, não à toa, correspondência imediata e inequívoca na *Gramática pedagógica do português brasileiro*, do próprio autor, onde se pode ler (2012, p. 29):

Ler, escrever e refletir sobre a língua. Essas três tarefas [...] constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna. Não há tempo a perder com outras práticas que já se comprovaram absolutamente irrelevantes e inúteis para se cumprir essa missão:

- Decorar uma nomenclatura gramatical profusa, confusa e muitas vezes incoerente e inconsistente? Não!
- Classificar uma palavra solta, sem texto, cotexto nem contexto real de uso? Não!
- Identificar numa frase uma categoria gramatical sem atentar para os efeitos discursivos que ela permite produzir? Não!
- Desconsiderar um texto em sua rede de significações e de sentidos para nele pinçar apenas palavras de uma determinada classe gramatical? Não!

Nilce Sant'Anna (1980) recupera e sintetiza a trajetória da relação entre língua e literatura infantojuvenil, que vimos traçando até aqui, e acrescenta sua própria visão, àquelas apresentadas, acerca de como deve se dar a mediação da leitura literária. No artigo *A língua na literatura infantil*, a pesquisadora faz uma análise estilística minuciosa da linguagem utilizada em obras de literatura infantojuvenil das cinco décadas que precedem a escrita do estudo. Embora sua investigação date de 1980, quarenta anos atrás, portanto, algumas de suas considerações ainda nos podem ser úteis. Martins chama o estilo dos escritores infantojuvenis de *coloquial estilizado*, “ficando em posição mais ou menos intermediária entre a língua falada, que a criança domina relativamente, e a língua escrita, que a escola começa a ministrar-lhe” (MARTINS, 1980, p. 112). A estudiosa descreve, com exemplificação detalhada de diferentes fatos linguísticos, um percurso de apropriação consciente da oralidade, por autores e obras: “Os primeiros, embora vazados em linguagem de límpida simplicidade, ajustam-se perfeitamente às normas da gramática tradicional [...] Os pronomes estão nos seus lugares certinhos, não se misturam formas de pessoas diferentes, [...] o pronome cujo é usado [...]” (MARTINS, 1980, p. 112); “Os mais modernos, mesmo sem fugir a um razoável nível de correção, acolhem empregos da língua oral, evitando artificialismos [...] figuram formas com reduções fonéticas como *pra, pro, tá, to, cê*, expressões de gíria aparecem em grande parte das falas [...]” (MARTINS, 1980, p. 112). Martins conclui seu estudo destacando a qualidade e variedade dos recursos expressivos que a literatura infantojuvenil oferece a seus

leitores, e enaltecendo seu potencial formativo. Mas, faz uma ressalva importante, que vai na direção do que se está almejando aqui (MARTINS, 1980, p. 121):

Para que o trabalho dos nossos escritores seja devidamente aproveitado, é mister que ele seja completado pela atuação de pais, professores, bibliotecários, psicólogos, pedagogos e linguistas. [...] se por um lado, o livro pode ajudar a criança a melhorar a sua capacidade linguística, por outro lado, a criança só pode entender e apreciar o livro se ele estiver dentro dos seus limites de compreensão. Daí a necessidade de conhecer o nível de dificuldades do livro e o nível de desenvolvimento do leitor.

Vânia Maria Resende (2013, p. 34) ratifica a importância da atuação dos mediadores face à multimodalidade e plurissignificação das obras infantojuvenis contemporâneas: “É importante que a educação dos pais, professores, bibliotecários, entre outros, desempenhe bem a mediação [...] de modo a suscitar a participação da mente criativa, dos sentidos, da intuição, das emoções, com o envolvimento profundo da subjetividade”.

É necessário conhecer melhor os livros *metalinguísticos*, que fazem parte desse conjunto de obras com a marca da contemporaneidade, para que possamos ter uma clara dimensão de suas potencialidades e dos desafios que apresentam, a fim de que se alcance com eles uma mediação literária produtiva.

## 2.1 Livros metalinguísticos

Roman Jakobson (2007), em teoria amplamente conhecida, define os seis elementos envolvidos na comunicação verbal – remetente, contexto, mensagem, contacto, destinatário e código – e atribui ao domínio de cada um deles uma determinada função da linguagem: emotiva, referencial, poética, fática, conativa e metalinguística. Acerca desta última, cujo “discurso focaliza o código”, alvo desta seção de nossa pesquisa, Jakobson diz: “Uma distinção foi feita, na Lógica moderna, entre dois níveis de linguagem, a ‘linguagem-objeto’, que fala de objetos, e a ‘metalinguagem’, que fala da linguagem.” (2007, p. 127). Sobre a função metalinguística, afirma também algo que diz respeito a nossos objetivos: “Todo processo de aprendizagem da linguagem, particularmente a aquisição, pela criança, da língua materna, faz largo uso de [...] operações metalinguísticas” (JAKOBSON, 2007, p. 127).

Segundo Ivete Walty e Maria Zilda Cury (1999, p. 12), “A função metalinguística reenvia o código utilizado à língua e seus elementos constitutivos. A gramática, por exemplo, é um discurso essencialmente metalinguístico porque se trata do código explicando o próprio código.”. As autoras citam também os dicionários, que merecerão atenção especial nesta

pesquisa, como outro tipo de obra intrinsecamente metalinguística: “o que parece ser uma mera lista de palavras no seu sentido denotativo, mais corriqueiro e imediato, já contém potencialmente a múltipla carga de significações e, conseqüentemente, de sedução da língua.” (WALTY, 1999, p. 12). Retomando Jakobson, as pesquisadoras lembram que “no dia-a-dia, fazemos uso constante da função metalinguística sem, muitas vezes, nos darmos conta disso.” (WALTY, 1999, p. 14). Destacam, no entanto, que o procedimento metalinguístico adotado pela literatura é de outra ordem, “mais específico e mais complexo porque envolve um trabalho mais elaborado do código sobre o código.” (WALTY, 1999, p. 16). As autoras apontam, e analisam, quais seriam, em sua visão, os principais desses procedimentos metalinguísticos utilizados pelos escritores: aquele que envolve o processo enunciativo; aquele que tematiza o próprio ato de escrever, ocupando-se do processo de criação literária em si; aquele que em o autor se mostra como leitor e revela em seu texto sua trajetória leitora, ao que chamam de “faces da mesma moeda”; e, no caso do texto em versos, as inúmeras possibilidades que assume o texto poético metalinguístico: “O metapoema, ao falar de si mesmo, apresenta-se como um caleidoscópio infinito” (WALTY, 1999, p. 95).

Samira Chalhub (1988, p. 52) afirma que “a intertextualidade é uma forma de metalinguagem, onde se toma como referência uma linguagem anterior.”; e também: “se metalinguagem é sempre um processo relacional entre linguagens, tratando-se de literatura, haverá sempre esse diálogo intertextual.”. Para ela, “a metalinguagem, como traço que assinala a modernidade de um texto, é o desvendamento do mistério, mostrando o desempenho do emissor na sua luta com o código.” (CHALHUB, 1988, p. 47). E ainda: “O que a metalinguagem indica é a perda da aura, uma vez que dessacraliza o mito da criação, colocando a nu o processo de produção da obra.” (CHALHUB, 1988, p. 42).

Rodrigo da Costa Araujo (2013, p. 25) acredita que:

Dos procedimentos discursivos da construção do texto literário, ganha destaque de forma significativa, no século XX, e mais ainda no século XXI, a reflexão crítica da arte sobre si mesma, do discurso artístico que ao construir-se fala ou sugere o modo como se dá essa construção. Nessa trama, a literatura – e também a literatura infantil – debruça-se sobre ela mesma e o texto passa a ser tanto um produto de criação artística quanto um veículo de reflexão sobre o que vem a ser literatura. Trata-se, na verdade, de uma tentativa empreendida pela literatura de explicar-se a si mesma.

Para ele, livros dessa natureza “enovelam-se no processo de desmistificação da criação literária que se desnuda diante do leitor e, ao mesmo tempo, referindo-se à leitura como num jogo de espelhos ou citações, instigam criação e reflexão crítica, investindo-se, questionando-se, analisando-se.” (ARAUJO, 2013, p. 25). O autor acredita que “Essa tendência moderna

[...] opera aproximações entre crítica e produção literária, reflexão e fazer literário, tornando-os um único e mesmo objeto.”. (ARAÚJO, 2013, p. 27)

Nelly Novaes Coelho identifica uma possível origem para as obras infantojuvenis metalinguísticas. Segundo Coelho (1995, p. 65), desde meados dos anos 1970, já se podia observar uma tendência que chamou de “consciência do poder da palavra (ou da linguagem ou da forma) como nomeadora, construtora ou ordenadora do real.” Uma marca da literatura infantojuvenil que caracterizaria a produção da época, baseada na postura dos autores “pela predominância da preocupação com o COMO narrar sobre O QUE se narra.” (COELHO, 1995, p. 65). E que, para ela, “está presente também na estrutura da ‘estória dentro da estória’ e em todas as técnicas metalinguísticas: as que usam a palavra-sobre-a-palavra.” (COELHO, 1995, p. 65).

Já em 1984, ao lançarem obra que se tornaria referência teórica nos estudos da literatura infantojuvenil brasileira - *Literatura infantil brasileira – história e histórias* -, à qual já fizemos referência, Lajolo e Zilberman (1999) apontavam a metalinguagem como um traço significativo da produção literária destinada a crianças e jovens. Àquela época, contudo, seu entendimento era de que a escrita metalinguística ainda não podia ser considerada uma tendência consolidada, assim como a intertextualidade, recurso cujo uso começava a ganhar consistência. As pesquisadoras apontavam como procedimentos metalinguísticos inovadores do texto literário infantojuvenil a autorreferenciação, a exposição ao leitor das nuances do processo de criação literária, o diálogo autor-leitor, a autoconsciência, e a explicitação e assunção de sua natureza verbal. Por um lado, consideravam a metalinguagem como uma aproximação da literatura não-infantil, a incorporação, ainda que tardia, dos pressupostos modernistas de 22, e mesmo o “ponto de radicalidade mais extrema a que chega o texto infantil das duas últimas décadas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 161); mas, por outro lado, enxergavam o recurso à metalinguagem ainda incipiente e tímido: “Quem escreve para crianças parece acreditar na docilidade da linguagem enquanto instrumento, o que confina o questionamento da linguagem a poucas obras e o torna, mesmo nestas, pouco radical.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 154), quadro que, como demonstraremos, irá se modificar.

Vânia Maria Resende (1987, p. 27) situa a metalinguagem no contexto de superação do ideário estratificado, anterior ao nascimento do século XX, quando “tornar explícito no texto qualquer dificuldade relativa à sua leitura ou composição significava incompetência do escritor”. Para a pesquisadora, imbuída de um espírito moderno, a arte assume uma postura autorreflexiva e se permite investigar-se e interrogar-se a si mesma quanto a seus processos

criativos e suas soluções estéticas. No Brasil, Resende estabelece como marco revolucionário para as manifestações artísticas, a Semana de Arte Moderna de 1922, definindo o movimento como ponto de partida para a transformação total dos parâmetros criadores: “Quando a literatura assume confessar os seus limites e os seus achados, explicitando buscas e desvendamentos de ordem linguística e estética [...] enquanto persegue novas formas imprevistas e a experimentação de uma linguagem vigorosamente original.” (RESENDE, 1987, p. 28). A moderna literatura infantojuvenil é corolária desse contexto, e tem em Monteiro Lobato seu primeiro representante. Depois e além dele, Vânia Maria Resende define o que seriam dois grandes grupos de obras que, segundo ela, buscam “o amadurecimento da consciência do texto” (RESENDE, 1987, p. 36): o primeiro seria marcado pela intertextualidade, sendo composto pelas modalidades de recontos em que, para além da paráfrase, há recriação literária, com referências a elementos ou personagens da tradição oral ou a outros produtos culturais direcionados a infância, como folclore, quadrinhos etc.; o segundo grupo reuniria “obras que se voltam sobre si mesmas, durante o seu processo construtivo, questionando-se enquanto estrutura e linguagem conscientes [...]” (RESENDE, 1987, p. 37), e dele fariam parte livros infantojuvenis que tematizam a palavra, o processo criativo, o livro enquanto objeto, a disposição alfabética das letras. A estudiosa define esse conjunto de obras como um tipo de “texto que se pensa como construção em movimento, da qual o leitor participa dinamicamente, inserido no processo vital da escritura, com os seus segredos e os seus traçados interiores.” (RESENDE, 1987, p. 36). E assim dizendo, corrobora a importância da metalinguagem para a formação do leitor, como temos defendido aqui.

Annete Baldi publicou recentemente *Metalinguagem e Literatura Infantil: livros sobre livros para crianças* (2019). Em seu estudo, apresenta sessenta e cinco obras, publicadas entre 1995 e 2019, que têm na metalinguagem sua força e recurso principal. Esse conjunto Baldi subdivide em cinco categorias, de acordo com o enfoque da atividade metalinguística: “a palavra e seu significado”, “o diálogo que um texto pode estabelecer com o outro”, “o processo de criação literária”, “os aspectos psicossociológicos da leitura e do livro” e “aspectos da gênese da literatura”; e analisa duas obras de cada um dos grupos. A pesquisadora assim define a funcionalidade desse tipo de obras (BALDI, 2019, p. 36):

A função da metalinguagem é, portanto, colocar o leitor em estado de alerta diante da linguagem, como em um jogo, por meio do qual, de forma lúdica, praticam-se vários exercícios, tais como, o uso da palavra, o movimento de entrar e sair do mundo ficcional e a tomada de consciência dos elementos internos e externos do texto literário. Esse estado de alerta diante da linguagem provoca o distanciamento do leitor em relação ao texto que lê, despertando-lhe a consciência de que a obra não é realidade, ela é produto do trabalho com a linguagem, realizado racionalmente

com uma intenção, a fim de transmitir algum sentido simbólico. Nesse jogo, a literatura explica a si mesma.

Regina Zilberman, em obra que traça um panorama da literatura infantojuvenil brasileira desde suas origens (2005), situa as histórias que recorrem à intertextualidade com personagens clássicos das histórias infantis como integrantes de um momento importante de amadurecimento da literatura destinada a crianças e jovens em nosso país. Ela define a década compreendida entre 1975 e 1985 como um período fértil de surgimento de histórias originais que se apropriavam de elementos tradicionais dos contos de fadas, como fadas, bruxas, princesas e reis, os denominados *recontos*, promovendo uma renovação de temas e personagens que traz identidade e autonomia à literatura infantojuvenil brasileira. Segundo Vera Maria Tietzmann Silva (2012), o conceito de *reconto* tem sido entendido de maneira bastante ampla e fluida, englobando variados tipos de obras que fazem referência direta ou retomam histórias clássicas ou tradicionais, dialogando com a tradição literária, oral ou escrita, que o precede. O recorte que fizemos aqui, entretanto, dá destaque àqueles que, para além de constituírem-se como mera *paráfrase* – segundo Silva, aqueles construídos “confirmando o modelo original” (SILVA, 2012, p. 26) - são *recriações* ou *releituras* do conto de base, acrescentando novos personagens ou tramas ao enredo original. Esses a autora classifica como: *atualizações*, quando há alterações “em detalhe ou em substância, negando ou dando prosseguimento à sua trama” adotando o narrador um tom “sensível ou lírico; reflexivo ou metafórico; moralista ou admonitório” (SILVA, 2012, p. 26); ou *paródias*, quando a história é “virada pelo avesso” e “o narrador opta por um tom caricatural, invertendo situações e apelando para a hipérbole. O sublime cede lugar ao grotesco, o maravilhoso transforma-se em cômico.” (SILVA, 2012, p. 27). Nosso entendimento é que essa espécie de comentário à história original, esse recurso à intertextualidade, é que confere ao reconto seu caráter metalinguístico, na medida em que exige do leitor que remonte a seu acervo pessoal para distinguir na obra aquilo que é paradigmático daquilo que é inovador. Essa postura reflexiva contribui para o amadurecimento leitor na medida em que enseja o alargamento das fronteiras que o leitor já julgava estabelecidas. Conclui-se que os recontos parafrásticos não são metalinguísticos, mas os recontos atualizadores e paródicos são efetivamente metalinguísticos, constatação que os habilitaria a compor o *corpus* desta pesquisa. Impressiona, contudo, a amplitude de títulos que integram esse conjunto: *Este é o lobo*, *Os três lobinhos e o porco mau*, *Fita verde no cabelo*, *Contos DeGringolados*, entre dezenas de outros. Assim, dada a limitação de espaço de que dispomos, e considerando também que os

recontos, metalinguísticos ou não, já têm recebido a devida atenção da crítica literária da literatura infantojuvenil, optamos por só acolher no escopo desta pesquisa os *recontos* metalinguísticos que são também intergenéricos, classificação que explicitaremos detalhadamente em capítulo específico.

Ao discorrer sobre o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, Isabel Solé (1998), define a consciência metalinguística como a “capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem” (SOLÉ, 1998, p. 50). Para a pesquisadora espanhola, o manejo crescente da leitura e da escrita propicia a melhora dessa consciência metalinguística, que acaba por se estender também “à sintaxe da linguagem e aos seus aspectos pragmáticos”, contribuindo para a formação de um “usuário competente da linguagem em todas as suas vertentes” (SOLÉ, 1998, p. 56). Embora a *função* metalinguística esteja no texto e a *consciência* metalinguística esteja no leitor, e resguardadas as nuances conceituais das duas noções, pode-se entender que um *texto metalinguístico* colabore mais do que outros tipos de texto para o desenvolvimento de uma *consciência metalinguística*.

Da mesma forma, cabe considerar o que afirmam Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 159):

A consciência metalinguística se subdivide em diferentes tipos, conforme classificação de Tunmer e Herriman (1984) e de Gombert (1992): consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual e consciência pragmática. Esta classificação leva em conta as instâncias linguísticas que são tomadas pelo indivíduo como foco de sua atenção, a saber: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere.

Assim, podemos concluir igualmente que se os livros metalinguísticos tematizam, pelo jogo criativo-literário, essas diferentes instâncias linguísticas, contribuem conseqüentemente, para o desenvolvimento de cada uma das consciências apontadas pelas pesquisadoras, que juntas formam a consciência metalinguística.

Tendo em vista as características apresentadas, a conceituação estabelecida e as potencialidades destacadas, nossa investigação apurou 299 textos literários metalinguísticos. Desses, 148 são *livros metalinguísticos* em prosa; 45 são *livros de poesias ou poemas metalinguísticos*; 79 são *alfabetários*; e 9 são *dicionários lúdicos* (estes também classificamos como *intergenéricos* e nessa categoria serão investigados). Da análise de cada um destes conjuntos de obras nos ocuparemos daqui por diante.

### 2.1.1 Livros metalinguísticos – prosa

A metalinguagem é um recurso muito utilizado pela literatura infantojuvenil contemporânea, como confirmam os diferentes especialistas que evocamos. O número de obras encontradas que se utilizam dessa estratégia discursiva ratifica a existência desta tendência: cerca de três centenas de títulos. Do ponto de vista do autor, a metalinguagem dá vazão a necessidades expressivas as mais diversas: expõe os bastidores do ato criador; confessa instabilidades do processo criativo; explicita urdiduras da tessitura do texto; convida o leitor a participar da construção narrativa, minorando a solidão criadora; compartilha visões de língua, da arte e de mundo. Do ponto de vista do leitor, cumpre diferentes e preciosas funções: revela como se escreve um livro; mostra como se produz um livro; estimula o gosto pela leitura; desperta a admiração pelo objeto livro; situa as obras numa tradição literária, promovendo a intertextualidade com outras obras; apresenta personagens clássicos; recria personagens clássicos; questiona aspectos da língua e mecanismos da linguagem; consagra personalidades literárias; desvela a intimidade da consciência criadora; promove o amor pela Palavra. Os procedimentos metalinguísticos de que os escritores se utilizam para promover esse encontro revelador entre literatura e leitor, verdadeira acareação literária, são os mais diferentes e criativos, o que não é nada difícil de demonstrar. Apresentamos alguns dos mais significativos.

Há uma série de histórias em que personagens literalmente devoram os livros. A este grupo chamaríamos de “Fome de Leitura”. Narrativas divertidas e surpreendentes, cuja metáfora é clara: livros podem alimentar a alma, sem que precisem alimentar o corpo. São histórias como: *O Rei da fome*, de Marilda Castanha; *O Sr. Raposo adora livros*, de Franziska Biermann; e *O incrível menino devorador de livros*, de Oliver Jeffers. Esse grupo tem uma mascotinha, que, por se encaixar como uma luva na proposta discursiva pretendida, é a protagonista de várias histórias: a traça. Ela brilha em títulos como: *A traça de A a Z* e *A traça de Z a A*, ambos de Nani; *A traça travessa*, de Luis Camargo; *O traço e a traça*, de Roseana Murray; *Traça-Letra e Traça-Tudo*, de Luciana Savaget; e *Uma traça sem graça*, de Regina Célia Melo.

Um segundo grupo muito especial é o que conta como se forjam os escritores. Chamaríamos este conjunto de histórias de “O nascimento do poeta-escriptor”. Quase sempre os protagonistas são meninos e meninas, que, tocados pelo poder das palavras e da literatura, atendem ao chamado das Letras. É o caso de *As mentiras de Paulinho*, de Fernanda Lopes de

Almeida (uma inspirada recriação de “A incapacidade de ser verdadeiro”, de Drummond); *O colecionador de palavras*, de Edith Derdyk; *De carta em carta*, de Ana Maria Machado; *O fazedor de velhos*, de Rodrigo Lacerda; *O mistério do caderninho preto*, de Ruth Rocha; *Esses livros dentro da gente: uma conversa com o jovem escritor*, de Stela Maris Rezende; entre outros.

O procedimento metalinguístico mais adotado é o de homenagear as Palavras. Nenhum outro se materializa em tantos títulos. Nessas histórias, as palavras ganham vida, são colecionadas, são proibidas, têm sua etimologia revelada, têm seus significados questionados, são vistas em toda sua polissemia, viram brinquedos, atenuam a morte. São assim: *Brincar com as palavras*, de José Jorge Letria; *Abracadabra – de onde vêm as palavras?*, de Ilan Brenman; *O livro das palavras*, de Ricardo Azevedo; *A grande fábrica de palavras*, de Agnès de Lestrade; *O que dizem as palavras*, de Nani; *Letras, palavras, histórias, memórias*, de Alejandro Magallanes; entre muito outros.

Um grupo de livros muito ousado é o que assume temas linguísticos. Os mais diferentes conteúdos gramaticais, fatos da língua e elementos da linguagem são por eles tematizados, sejam eles áridos ou suaves, simples ou complexos. Não fogem do que quer que seja: novo acordo ortográfico; cacofonia; sintaxe; história da Língua Portuguesa; palíndromos; antanáclases; paronímia; tautogramas; a língua é o limite. Esse conjunto de autores e obras se arrisca a encontrar o equilíbrio perfeito entre as funções informativa e ficcional. E, diga-se a seu favor, quase sempre conseguem. Eis os corajosos filhos de Lobato: *Crônicas da Norma: pequenas histórias gramaticais – Estilística, Fonética e Morfologia*, de Blandina Franco; *Contos ortográficos*, de Marilda Castanha; *Com a pulga atrás da orelha*, de Christiane Gribel; *Cabeça de vento*, de Bia Bedran; *O livro de uma letra só*, de Rosana Rios; *O espelho dos nomes*, de Marcos Bagno; e outros.

Procedimento sofisticado, de conceituação plural, que desafia o leitor por trabalhar com dois planos narrativos simultâneos, é o chamado *mise en abyme*, que poderíamos chamar, grosso modo, de “livro dentro do livro”. Assume diferentes graus de complexidade e pode ser entendido como uma espécie de reflexividade literária. Em *Todos os escritores do mundo têm a cabeça cheia de piolhos*, de José Luis Peixoto, o protagonista é um escritor que se une com personagens de histórias conhecidas e com personagens-ilustradores, para, juntos, entrarem na cabeça de “todos os escritores do mundo” e tirem de lá os personagens que ainda são inéditos, que se reúnem para compor o livro... “Todos os escritores do mundo têm a cabeça cheia de piolhos”. Em *O dicionário de Serafina*, de Cristina Porto, parte do livro que o leitor lê é o livro escrito pela própria protagonista em determinados momentos da história. *A barca*

de Zoé, de Marcos Bagno, traz em seu enredo outra menina que recebe a tarefa de fazer uma redação sobre bichos, e que, depois de ouvir muitas frases feitas e ditados populares com nomes de animais, resolve usar as expressões para contar sua história, que, ao final, o narrador revela ser o livro mesmo que está nas mãos do leitor. Em *O livro maluco das poções mágicas*, de Leo Cunha, mais uma vez uma menina usa toda a sua imaginação e fantasia para escrever um livro encantado de poções divertidas que tornam a vida melhor; o nome do livro? “O livro maluco das Poções Mágicas”, cuja capa ficcional aparece numa ilustração e é igualzinha à capa do livro real que o leitor tem nas mãos.

Há um grupo de histórias em que o processo de construção da narrativa é revelado, desconstruído, problematizado. A escrita literária reflete sobre sua própria condição, suas limitações, seu alcance, a forma como é vista socialmente. O escritor sai de trás da coxia e, com máscara de personagem, ou como ele mesmo, revela os segredos e meandros do seu ofício. Esse “depoimento” assume os mais diferentes tons: espirituoso, melancólico, poético, lúdico, crítico, irônico, conformado. Basta ler: *O livro errado*, de Nick Bland; *O personagem encalhado*, de Angela Lago; *A maior flor do mundo*, de José Saramago; *O fio da palavra*, de Bartolomeu Campos de Queirós; *João das Letras*, de Regina Rennó; e outros mais.

Um conjunto precioso de livros quer falar sobre a paixão pela leitura, sobre o poder dos livros. São obras que querem mostrar o valor da literatura e provar que o mundo com livros pode ser bem melhor. São textos impregnados de afeto, que buscam passar uma imagem prazerosa do ato de ler. Histórias que mostram as pessoas sendo tocadas e transformadas positivamente pelo que leem. Querem, em última instância, fidelizar seu leitor, para que ele volte sempre: *Se eu fosse um livro*, de José Jorge Letria; *A caligrafia de Dona Sofia*, de André Neves; *A bela borboleta*, de Ziraldo; *Alice viaja nas histórias*, de Gianni Rodari; *Como ensinar seus pais a gostarem de livros para crianças*, de Alain Serres; *Asa de papel*, de Marcelo Xavier.

Em diversos livros metalinguísticos o nível de ficcionalidade é inconsistente, e o que vemos é o que poderíamos chamar de *quase metalinguagem pura*; não há enredo, personagens, cenários, nem temporalidades, não havendo outros elementos em jogo além do leitor, do autor e do livro enquanto representação simbólica. É o caso de títulos como: *Se eu fosse um livro* e *Brincar com as palavras*, de José Jorge Letria; *Você não vai abrir?*, de Cesar Cardoso; *O tupi que você fala*, de Claudio Fragata; *Casa de papel*, de Luiz Raul Machado; e *O que dizem as palavras*, de Nani.

Sinal inequívoco do nível de amadurecimento que a literatura infantojuvenil, notadamente a brasileira, atingiu, um dos procedimentos metalinguísticos mais surpreendentes

e requintados dentre os identificados, é a referência que autores fazem, em suas obras, a outros autores do gênero. Largamente utilizado na literatura adulta, esse procedimento insere textos e escritores numa tradição literária, o que, em se tratando de uma literatura infantojuvenil que assumiu *status* de modernidade há pouco mais de meio século, é extremamente significativo. Essas citações, que ganham muitas vezes contornos de reverência, ensinam uma espécie de *cânone* da literatura para crianças e jovens, na medida em que colocam determinados autores num patamar acima dos outros, seja pelo alcance de suas obras, seja pelo tempo dedicado à produção literária infantojuvenil, seja pela singularidade de seus textos, ou mesmo, assumindo feição de tributo, por não estarem mais entre nós. Esse recurso à autorreferenciação pode ser encontrado sob diversas formas: já nas dedicatórias dos livros, quando um autor do gênero dedica seu livro a outro autor, também do gênero, que admira, que estima ou que o tenha influenciado; no corpo do texto, por meio da citação de personagens, de trechos de obras ou simplesmente do nome do escritor reverenciado; no estilo do texto que emula o estilo do autor a quem se presta tributo; ou até mesmo transformando-se o autor reverenciado em personagem. Antes de passarmos aos muitos e saborosos exemplos, duas ressalvas: a primeira é que pedimos uma “licença poética” (com trocadilho, por favor), para, subvertendo a estrutura como se organiza este capítulo, apresentarmos também poemas metalinguísticos neste capítulo de prosa. A segunda ressalva é de que nem todos os exemplos que apresentaremos fazem parte de obras metalinguísticas. Muitos são trechos ou momentos de metalinguagem. Vale retomar, nesse caso, os ensinamentos do professor André Valente (1997, p. 110): “há também função metalinguística [na poesia], nos casos de intertextualidade externa (referência a outro poeta) ou de intertextualidade interna (referência a si próprio)”, e ainda: “a intertextualidade externa pode dividir-se em explícita (quando o autor cita um outro autor) e implícita (quando apenas alude a um outro autor)” (VALENTE, 1997, p. 122).

Em *Minhas memórias de Lobato*, Luciana Sandroni presta homenagens ao “pai” da literatura infantojuvenil brasileira. Em *O diário escondido da Serafina*, Cristina Porto faz o mesmo por meio de sua protagonista. *Joselito e seu esporte favorito* é uma homenagem de Leo Cunha à Sylvia Orthof, em que busca recriar o estilo da autora. Em *Os 2 porquinhos e meio*, Leo Cunha homenageia Elias José e Edy Lima, transformando-os em personagens. Em *Supimpa*, mais uma vez Leo Cunha reverencia a história da literatura infantojuvenil brasileira ao transformar, na boca de um menino-mágico, nomes de personagens que fazem parte da memória afetivo-literária de muitos brasileiros, em “palavras mágicas”: *Catapimba*, de Ruth Rocha; *Pluft*, de Maria Clara Machado; *Cabidelim*, de Sylvia Orthof; *Fulustreca*, de Luiz Raul Machado; *Beleléu*, de Maria Heloísa Penteadó; *Bumburlei*, de Tatiana Belinky; e

*Bililico*, de Eva Furnari, são homenageados assim. *O papel roxo da maçã* é uma homenagem de Marcos Bagno a Bartolomeu Campos de Queirós. *Casa de papel*, de Luiz Raul Machado, foi criado tendo como inspiração *Asa de papel*, de Marcelo Xavier, a quem reverencia. O “famoso doutor Caracol, aluno do doutor Caramujo, médico mais famoso ainda” (MACHADO, 2007, s.p.), personagem de *Doroteia a centopeia*, de Ana Maria Machado, faz referência ao personagem de Lobato que fez Emília falar. O poema *Onde a Poesia ou Elias José*, de Ronald Claver, é “uma reescritura do poema *Tem tudo a ver* do ótimo Elias José que ficou em glória no último dia 02-08-08” (CLAVER, 2009, p. 10). *Passariques do meu quintal*, de Blandina Franco, presta reverência a Tatiana Belinky. Em *Doze coisinhas à-toa que nos fazem felizes – À moda de Otávio Roth*, Ruth Rocha emula e homenageia a obra do colega. Quando o carteiro Ananias pergunta à Dona Sofia quem é Casimiro de Abreu, ela responde: “Um grande poeta. Como todos os outros que estão espalhados pela casa.” (2011, p. 21); e nas paredes da casa dessa lírica personagem, desse lindo tributo à poesia, que é *A caligrafia de Dona Sofia*, aparecem poemas por meio dos quais André Neves homenageia nada menos do que onze poetas que escrevem ou escreveram para crianças no Brasil: Lenice Gomes, Ricardo da Cunha Lima, Jonas Ribeiro, Roseana Murray, Leo Cunha, Gláucia de Souza, Elias José, Sérgio Caparelli, Ricardo Silvestrin, Maria Dinorah e Francisca Julia. Elias José, em *Jogo da fantasia*, homenageia de uma só vez: Fernanda Lopes de Almeida, com os versos “O mundo só anda/ e vira clara luz,/ quando a gente desanda/ a mexer/ e a inventar”; Sylvia Orthof, com o poema *Puxa: fada e bruxa!*; e Monteiro Lobato, com o poema *A boneca Emília*. O poema de Ruth Rocha (2009, p. 6), *Toda criança do mundo*, homenageia Edy Lima, Fanny Abramovich, e alude à *Emília* de Lobato, bem como a *Caloca*, personagem da própria Ruth, entre outras citações:

Seja Esther, Débora, Bia,  
Seja Maria, Amélia ou Lia,  
Seja Hebe, Edu, Caloca,  
Seja Bruno, Fanny, Lília,  
Seja Lúcia, seja Emília,  
Naum, Teté ou Miloca...

Estela, Edy, Antonieta,  
Vinícius, Sérgio, Marieta,  
Chico, Caetano, Gracinha,  
Gil, Milton, Juliana, Mauro,  
Jorge, Armando, Rubens, Lauro,  
Nivaldo, Arthur ou Julinha...

Geraldo, Edith, Ricardo  
Eunice, Cecy, Leonardo,  
Das Dores e Conceição,

Pepe, Gustavo, Raimundo,  
Toda criança do mundo  
Mora no meu coração!

José Jorge Letria e José Santos travam um diálogo poético em *Rimas de lá e de cá* (2014), em que versam, intercaladamente, sobre a língua e a cultura de Portugal e do Brasil. Depois de “con-versarem” sobre brincadeiras, músicas, festas, típicas de cada um dos países, o poeta português instiga: “Agora eu faço a pergunta/ informal e prazenteira/ como é que vai a saúde/ da literatura brasileira?”. A resposta do poeta brasileiro é uma ode à nossa literatura infantojuvenil (LETRIA, 2014, p. 31):

A nossa literatura  
Para infância e juventude  
Começa, tão divertida,  
Com um homem de atitude.

Era Monteiro Lobato,  
Que a todos maravilha,  
Quando traz Quindim, Visconde,  
Narizinho e a Emília.

Depois outros seguidores  
Carregaram sua tocha.  
O maluquinho Ziraldo,  
Bartô Queirós, Ruth Rocha.

E mais a Eva Furnari,  
Mary e Eliardo França.  
Me diga, nas suas terras,  
Quem escreve pra criança?

Ricardo Azevedo (2006, p. 45), no poema *Vem de tudo*, remete o leitor, no primeiro verso da segunda estrofe, a Vinicius de Moraes, que encantou gerações com seu poemacção “A casa”, do livro *A Arca de Noé*, um dos fundadores da moderna poesia infantojuvenil brasileira - e ao fazê-lo, Azevedo coloca o poema infantil ao lado de nobres companhias: João Cabral de Melo Neto e Carlos Drummond de Andrade -:

Vem de um dia de alegria  
Vem do sangue, vem do corte  
Vem de uma noite vazia  
Vem do amor e vem da morte  
[...]  
Vem de uma casa engraçada  
De uma pedra no caminho  
Vem do galo que não tece  
Manhã nenhuma sozinho  
[...]  
Cresce no fundo da gente

Sai da vida noite e dia  
 Vem à toa ou do trabalho  
 De tudo nasce a poesia.

Na bela homenagem de Rosana Rios à poesia infantojuvenil de Manoel de Barros, o livro *Foi ele que escreveu a ventania* (2017), é contada a história de Tui, menino pobre, que ama a poesia e tem uma paixão especial por um poema específico de um determinado poeta, cujos nomes a obra não apresenta, senão nos seus paratextos. Tocado pela morte do poeta e guiado pelas mãos de uma mediadora atenta e sensível, sua professora, Tui vê nascer a poesia de dentro de si, e são seus primeiros versos que revelam que seu poema preferido é *O menino que carregava água na peneira*, escrito pelo “poeta das miudezas” (RIOS, 2017, p. 33):

Quero ventar,  
 Quero um vendaval,  
 Preciso de ar,  
 De nuvem,  
 De água fresca.  
 Quero ser o menino da poesia,  
 Roubar um vento  
 E sair correndo com a ventania.

Walty e Cury (1999, p. 96) entendem esses procedimentos como duas faces da relação escrita-leitura, duas “faces da mesma moeda” - como já dissemos anteriormente: “a exploração consciente do papel do leitor é acirrada na contemporaneidade, quando o autor se declara um leitor que se apropria de textos vários para fazer o seu.”. Para elas: “Ao assumir que se apropria de textos alheios, fazendo-os ecoar nos seus poemas, confere à escrita sua feição indissociável de leitura.” (WALTY, 1999, p. 97). As pesquisadoras acreditam que o escritor contemporâneo, ao utilizar tais procedimentos, revela as leituras que fez, evidenciando “intertextual e metalinguisticamente o caráter compósito de toda poética” (WALTY, 1999, p. 102).

Marisa Lajolo (2010, p. 107) entende a autorreferenciação na literatura infantojuvenil como resultado de um processo de fortalecimento do gênero, que estaria com sua identidade legitimada de uma forma não antes vista:

Mais do que a literatura não infantil, a infantil vive uma atmosfera radical de segmentação de mercado, de profissionalismo dos produtores de sua matéria-prima (autores e ilustradores), de agressividade dos produtores de suas mercadorias (editores), de maturidade do discurso que a legitima (crítica e ensaísmo acadêmico) e de ampla sustentação ideológica (a importância da leitura), tudo endossado por políticas de Estado que valorizam a leitura e por verbas públicas (não poucas vezes em parceria com a iniciativa privada) que a financiam. Talvez seja possível, então, trabalhar a hipótese de que estes aspectos todos articulam-se e expressam-se também no interior de textos voltados para o público infantil, através de histórias e poemas

de temática metalinguística, nos quais se destacam escritores, livros, leitores e leitura.

Se não resta dúvida de que se trata de procedimento sofisticado, a mesma certeza não se pode dar sobre sua efetiva realização plena, uma vez que a apreensão efetiva da citação, alusão ou homenagem, dependerá da maturidade e da trajetória de leitura do leitor que com elas se confrontarem, de sua capacidade de reconhecer e identificar, em meio ao texto lido, as marcas e nomes de outros autores. Ainda que não se possa garantir esse resultado, já é louvável que a literatura infantojuvenil oportunize tão elaborado exercício de desenvolvimento de competência leitora.

Sobre essa ousadia da literatura infantojuvenil brasileira de romper limites e não subestimar seu público, propondo sempre o alargamento de seus horizontes leitores, um episódio envolvendo *Marcelo, marmelo, martelo*, possivelmente a mais conhecida obra metalinguística do gênero, pode ser bastante emblemático. A obra de Ruth Rocha explora ludicamente a noção de arbitrariedade do signo de Saussure e nos pareceria indiscutível sua contribuição, enquanto reflexão sobre a língua, para o desenvolvimento da competência linguística de seus leitores. Quando o livro, no entanto, foi lançado, sua recepção não foi unânime. É a própria Ruth quem nos conta (MACHENS, 2009, p. 125):

Uma vez, recebi um telefonema de uma professora indignada porque o Marcelo inventava palavras, porque o Marcelo só ia atrapalhar todas as crianças no ensino, porque as crianças iam aprender a falar errado. Não aconteceu nada disso, me esqueci dessa professora, nem sei mais como ela se chamava e o Marcelo fez uma carreira maravilhosa.

Em se tratando de metalinguagem, três autores da literatura infantojuvenil brasileira chamam especialmente nossa atenção, e a eles dedicaremos um olhar mais detido.

O primeiro deles é Bartolomeu Campos de Queirós. Assíduo participante de congressos e feiras literárias, enquanto sua saúde permitiu, orador brilhante ao qual tivemos o privilégio de assistir, Bartolomeu afirmava não falar especificamente de livros seus em suas palestras. Quem conhece quaisquer de seus títulos, porém, sabe que eles estão permeados pelo cerne do conteúdo de suas falas públicas: seu respeito e admiração pela nossa língua; sua defesa apaixonada da Literatura; seu amor pela palavra, escrita ou falada; a valorização das políticas e práticas de incentivo à leitura e de formação do leitor. Estudiosa da obra do escritor, Maria Lilia Simões de Oliveira (2003, p. 67), corrobora nossa afirmação ao identificar em um dos pequenos poemas de *Diário de Classe* traços do discurso metalinguístico que atravessa a obra do autor. Sobre o poema que Bartolomeu cria a partir das

letras do nome “Osmar” - “O ouvido chora/ se ouve dizer/ os mar/ Conheço um menino Osmar/ e longe, bem longe,/ sonho existir o mar!/ - Osmar é um nome/ ou um erro de concordância?”) -, a estudiosa analisa:

Nesse poema, aflora de maneira lúdica a preocupação do poeta com a língua. Ele se diz ‘paciente com a escrita’, modalidade que requer atenção maior, uma vez que as regras gramaticais são mais rigorosas. Atento aos padrões da língua considerada prestigiosa, Bartolomeu sabe que as palavras são ‘feitas de pedaços’ e que ‘amarrando as letras’, amarrando as palavras, desamarramos as ideias. Descobrir as regras de regência, de concordância; pontuar subitamente; tecer com rigor a rede sintático-semântica confere prazer e ‘dor’ ao ato de escrever.

Ativo defensor e promotor da leitura literária, um dos criadores e redator do manifesto do “Movimento por um Brasil Literário”, Bartô, como era carinhosamente conhecido, condensou em duas de suas obras algumas de suas angústias, reflexões e descobertas sobre a escrita literária. Em *Para ler em silêncio* (2007, p. 13), ele diz que:

Legendar o universo, eu bem sei, é o primordial ofício humano. Não se resta calado diante de sua desmedida sedução. E sei mais: o olhar acaricia apenas a superfície das coisas. É preciso atravessar as cascas e buscar batizar o ainda intocável pelo olhar. Para tanto, há que libertar a fantasia para que ela faça seu percurso até o ‘dentro’ e derrame a luz da palavra.

Já em *O fio da palavra* (2012, p. 8), é assim que ele desvela, em prosa poética, os bastidores de seu fazer literário:

Sempre – se penso – a ponta dos meus dedos coça. É como se uma infinita fila de formigas perfilasse entre meus dedos, com seu passo adocicado. Assim, eu tomo do lápis, enlaço-o com saudades das árvores, e as palavras surgem finas pela ponta da grafite. E vêm de muito longe as palavras. Dormem desde antigamente em mim.

Bartolomeu Campos de Queirós era tão bom ao falar *sobre* literatura quanto ao transformar suas ideias *em* literatura. Como confirma Tania Maria Nunes de Lima Camara (2014, p. 205): “é facilmente percebida [...] a arte com que ele manipula a Língua Portuguesa em seus diferentes aspectos – fônicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos, estilísticos – na busca da expressão mais apropriada ao efeito pretendido.”.

Lygia Bojunga também se destaca quando o assunto é metalinguagem. A autora sente tanta necessidade de desvelar e compartilhar os bastidores de seu ofício de escritora que não foi suficiente revelá-los em livros, teve de fazer deles peças teatrais. Ao menos seis de seus livros são metalinguagem em estado puro: *Livro – um encontro* (1988), sobre o qual já fizemos referência em dois momentos anteriores deste estudo; *Fazendo Ana Paz* (1991); e

*Paisagem* (1992) – conjunto de obras que passou a ser conhecido de seu público-leitor como “Trilogia do livro” -; além de *Feito à mão* (1996); *Retratos de Carolina* (2002); e *Intramuros* (2016); esses três últimos, usando as palavras da própria escritora na contracapa do último, não são obras voltadas “para leitores mirins, e sim para quem se interessa pelo fazer literário e pelo cumprimento de um projeto de vida.”. A metalinguagem também brilha em um dos contos de seu livro *Tchau* (2002) intitulado “A troca e a tarefa”. A história, com a mesma contundência do conto que dá nome ao livro, narra a vida de uma menina que precisa saber lidar com o profundo ciúme que sente da irmã, pois acredita que esta seja mais bonita, inteligente e sociável do que ela. Tudo vai mal até o dia em que essa mesma irmã se casa com o homem por quem ela sentia uma grande paixão. À sua grande dor, sobrevém um sonho revelador e transformador: duas janelas, numa praia, numa estava escrito “A troca” e na outra “A tarefa”, e uma voz que, entre outras coisas, diz: “Escreve a história dessa dor e eu te livro dela. É uma troca: eu te prometo.” A partir daí a menina começa a escrever e não para mais, até se tornar escritora: “transformava uma dor em vírgula; virava um alívio em ponto de exclamação; transformava uma esperança em interrogação” (BOJUNGA, 2002, p. 60), “pegava a lembrança de uma amiga de infância que eu nunca mais tinha visto, imaginava a vida que ela tinha levado, virava ela num personagem principal; [...] Fui me sentindo tão poderosa de poder transformar tudo assim!” (BOJUNGA, 2002, p. 59). Tudo ia bem até que, perto de terminar seu vigésimo sétimo livro, ela tem aquele mesmo sonho, com aquela mesma voz, que dessa vez diz que, se ela tinha entendido muito bem o que era “A troca”, agora precisava saber o que era “A tarefa”; e a tarefa era a missão de sua vida: escrever 27 livros e depois morrer. Assustada, a personagem foge, por algum tempo, de concluir sua vigésima sétima obra, mas acaba desistindo de lutar contra seu impulso vital de escrever e, realmente, morre. O epílogo é revelado para o leitor com um requinte de metalinguagem: numa nota no final da última página do conto: “Nota de Lygia Bojunga: A escritora morreu sem acabar a frase. Deram com ela debruçada na mesa, a ponta do lápis fincada na paixão.” (BOJUNGA, 2002, p. 67). A gênese de uma escritora; a dor transmutada em palavra; a agonia materializada em texto; a literatura como objetivo de vida; o poder libertário da leitura; vivências, experiências e emoções sentidas, como matéria-prima da escrita literária; tudo isso está no conto de Lygia. E é a própria Lygia, num de seus outros livros metalinguísticos que citamos acima, quem revela os segredos da tessitura de tão impactante história: “Eu fui ficando tão envolvida no processo da escrita, que um dia me deu vontade de passar esse envolvimento pr’uma personagem. [...] o personagem ia se chamar Escritor. E ia sofrer de um mal obsessivo; se tem coisa que me intriga é obsessão.” (BOJUNGA, 2004, p. 74).

O terceiro autor que gostaríamos de destacar no que tange ao uso de procedimentos metalinguísticos é Leo Cunha. Autor extremamente atuante, com mais de cinquenta títulos publicados, entre prosa e verso, reconhecido pela qualidade de sua literatura, e ainda estudioso do gênero e professor. Em toda a pesquisa que realizamos nenhum outro reuniu tantas obras de cunho metalinguístico quanto ele. São exatamente dezessete: *O menino que não mascava chicle*; *Os 2 porquinhos e meio*; *Supimpa*; *O livro maluco das poções mágicas*; *Pela estrada afora*; *Cachinhos de prata*; *Língua de sobra*; *XXII!! 22 brincadeiras de linhas e letras*; *Vendo poesia*; *Contos De Grin Golados*; *Culpado ou inocente? O julgamento do Lobo Mau*; *Perdido no Ciberespaço*; *A menina que inventava nomes*; *ABCenário*; *Joselito e seu esporte favorito*; e *Sinais trocados*, recém-lançado; além de *Onde a palavra abre os olhos*, que sequer foi lançado, mas sobre o qual já fomos informados pelo próprio autor. Isso sem contar poemas metalinguísticos avulsos em obras sem esse caráter, como os do livro *Cantigamente* que analisaremos na próxima seção. Em todas essas obras, Leo Cunha se vale dos mais diferentes procedimentos metalinguísticos; sozinho, reúne quase todas as propostas metalinguísticas que descrevemos anteriormente: livro dentro do livro; personagem lendo um livro; personagem escrevendo um livro; alfabetário; jogos de linguagem com frases feitas, trocadilhos, anagramas, palíndromos etc.; brincadeiras com sinais diacríticos; recontos; diálogo entre narrador e leitor; poesia visual; homenagem a outros autores e referência a personagens da literatura infantojuvenil (como vimos); enfim, a língua, a linguagem, a literatura em todas as suas potencialidades expressivas. Filho de uma das maiores especialistas em literatura infantojuvenil do país, Maria Antonieta Antunes Cunha, cuja editora lançou alguns dos maiores nomes do gênero, Leo Cunha cresceu em meio aos livros, e parece ter sido inevitável que a metalinguagem tenha se tornado a marca principal de sua obra, como ele mesmo nos confirmou em conversa informal, e como demonstra este seu depoimento em livro (CUNHA, 2015, p. 298):

No final dos anos 1970, minha mãe abriu uma livraria em Belo Horizonte – a primeira especializada em literatura infantil e juvenil da cidade e uma das primeiras do Brasil –, cujo nome era Casa da Leitura e Livraria Miguilim. Desde o nome do estabelecimento, já estava claro que o interesse ali não era apenas o de vender livros, mas o de ser um espaço de leitura. Eu estudava de manhã e passava praticamente todas as minhas tardes na Miguilim, lendo tudo o que havia nas prateleiras [...], vendo outras crianças e adolescentes lerem, ouvindo pessoas lerem livros em voz alta para os frequentadores e também assistindo a contadores apresentarem histórias e poemas. Todas essas atividades se misturavam em um caldeirão, e, para mim, tudo fazia parte de um mesmo universo de estímulo à leitura, de prazer com a literatura.

Se a poesia não deixou de nos acompanhar em nenhum momento até aqui, a seguir, nosso olhar detalhado sobre ela.

### 2.1.2 Livros metalinguísticos - poesia

A origem da poesia infantil brasileira remonta às últimas décadas do século XIX, quando a produção, ainda esparsa, de poemas dedicados à infância se caracterizava pelo tom moralizante e pedagógico, cujo objetivo primeiro era a transmissão de valores cívicos, religiosos e comportamentais a serem incutidos nas crianças. Luís Camargo (1999, n.p.) relata:

Com o desenvolvimento do ensino primário e secundário, surge a necessidade de livros de leitura, necessidade esta atendida por antologias como o *Florilégio brasileiro da infância* (1874), que reúne poemas de autores brasileiros escritos originalmente para um público não infantil. Estimulada por sua experiência como professora de jardim de infância e com orientação de João Köpke, Zalina Rolim escreve o *Livro das crianças* (1897), possivelmente nosso primeiro livro de poemas escrito para o receptor infantil.

A publicação de *Poesias infantis*, em 1904, por Olavo Bilac representa uma evolução nessa trajetória, ao adequar aspectos formais à compreensão infantil e ao introduzir algum ludismo nos temas abordados, embora conservasse a intenção de educar por meio da poesia. O prefácio do autor (BILAC, 2009, p. 11) é esclarecedor quanto à concepção literária que norteia a obra:

Quando a Casa Alves & Cia me incumbiu de preparar este livro para uso das aulas de instrução primária, não deixei de pensar [...] nas dificuldades grandes do trabalho. [...] Em certos livros de leitura [...], os autores, querendo evitar o apuro do estilo, fazem períodos sem sintaxe e versos sem metrificação. [...] O livro aqui está. É um livro em que não há animais que falem, nem fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada. [...] Fiz o possível para não escrever de maneira que parecesse fútil demais aos artistas e complicado demais às crianças.

Poucos anos depois, em 1912, Francisca Julia lança *Alma infantil*. Também nessa publicação, o prefácio, assinado pelo editor (JULIA, 1912, p. 7, mantida a grafia original), é contundente ao situar o contexto de produção do livro:

*Alma infantil*, apesar de pequeno, [...] vem preencher uma grande lacuna. Nenhum dos trabalhos de que se compõe é supérfluo. E todos contêm, além de um flagrante interesse anecdótico, uma edificante lição de moral. [...] Todas essas composições são feitas de modo a prender não só, pelo máximo cuidado da fôrma do verso e pela elegancia da factura, o interesse dos cultivadores das letras, como, pela linguagem fácil e correntia, a curiosidade das creanças. E essa alliança é que torna esta obrasinha superiormente interessante.

As nossas escolas do Estado estão invadidas de livros medíocres. A maior parte delles são escriptos em linguagem incorrecta onde, por vezes, resalta o calão popular e o termo chulo. Esses livros pois, em vez de educar as creanças, guiando-lhes o gosto para as cousas bellas e elevadas, vicia-as desde cedo, familiarizando-as com as fôrmas dialectaes mais plebéas.

A esse respeito, é bastante ilustrativo o seguinte depoimento do poeta Elias José (2003, p. 90), acerca do tipo de texto e da forma que lhe foi oferecida a poesia em sua infância:

Na escola, eram lidos poemas chatos e feitos para ensinar a amar a árvore, a pátria e os seus heróis, o bom caráter, o trabalho, o pai, Deus, os anjos e sobretudo a mãe, rainha do lar. Ou então poemas ensinando a dizer bom dia, boa noite, obrigado, dá licença, por favor e até logo. Um dia a professora me escolheu como vítima para declamar o poema “Plutão” [...]. Decorei tudo, [...] mas na hora de declamar, com o auditório cheio [...], cheguei até o meio e me deu o maior branco. Por muito tempo, mas muito tempo mesmo, fiquei sem abrir a boca em público. [...] Por coisas assim, é que minha geração não gostava de poesia.

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 231), aponta as marcas dessa poesia do início do século XX:

Entre os *clichês* [...] mais encontradiços estão: a linguagem exortativa das ‘boas maneiras’ ou ‘bons sentimentos’ a serem imitados pelos pequenos; a linguagem ‘infantilizada’ (cheia de *inhos* e de exclamações); a idealização da infância como a ‘idade de ouro’ que é logo perdida; ou ainda as descrições estereotipadas da paisagem (‘o verde esplendoroso das matas’, ‘nosso céu primaveril’, ‘a beleza das paisagens’, ‘céu de sonho e encantos mil’, [...] ‘a linda rosa’ etc).

Somente com Henriqueta Lisboa, em seu livro *O menino poeta*, lançado em 1943, nas palavras de Vera Teixeira de Aguiar e João Luís Ceccantini (2012, p. 13), “o Modernismo chega, enfim, à poesia infantil brasileira [...] e rompe-se com a cadeia pedagogizante da literatura para a infância”. Para Regina Zilberman e Marisa Lajolo (LAJOLO, 1997, p. 148), os poemas desse livro,

[...] ao lado de assuntos da natureza, religião e animais, abrem espaço para a tematização do cotidiano da criança. No entanto, o texto não deixa de ter como referência um sistema de valores convencionais, embora alguns poemas acenem com a possibilidade de ruptura desses valores por parte da criança, como nos versos: “Não quero fazer pecado, juro./ Mas se eu quiser, eu faço”.

Esse percurso de amadurecimento qualitativo, em que a imaginação, o humor, a subjetividade, a variação formal e a riqueza linguística passam a predominar na produção poética destinada às crianças, só se consolida com a publicação de obras como *A televisão da bicharada*, de Sidónio Muralha, em 1963; *Pé de pilão*, de Mário Quintana, em 1975; e, sobretudo, *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, em 1964, e *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, em 1970. Quem explica o quanto esses dois últimos poetas foram determinantes para a definição de um novo rumo para a poesia dedicada a crianças e jovens é Glória Pondé (1990, p. 123):

Os poemas de Cecília e Vinicius para a infância inovam porque não visam à doutrinação nem ao falso moralismo e operam com o ilogismo, atribuindo-lhe um caráter de jogo. Acresce que o conteúdo ideológico deles é altamente crítico porque não reduplica os modelos de dominação do adulto sobre a criança, ao contrário, questiona-os por intermédio do ilogismo e do aspecto lúdico. Deste modo, demonstram um profundo conhecimento do universo infantil e respeitam-no, sabendo colocar-se ao mesmo nível, sem tornarem-se piegas ou tolos.

Maria Zaira Turchi (MELLO; TURCHI; SILVA, 1995, p. 155) reafirma esse ponto de vista:

Lentamente a poesia infantil brasileira se liberta da função pedagógica e da perspectiva tradicional para se manifestar em outras direções: o experimentalismo e a quebra da discursividade; a perspectiva infantil e a tematização do universo cotidiano; a reutilização das formas folclóricas.

A partir de então, inaugura-se uma nova época na produção poética para crianças. A respeito, Zilberman (2005, p. 129) chega a sentenciar: “Poder-se-ia arriscar uma afirmação: depois de 1980, descobriu-se a poesia para crianças”. Não é à toa que tal década marque a estreia de escritores que acabariam por se tornar expoentes do gênero, como Roseana Murray, que lança seu primeiro livro, *Fardo de Carinho*, em 1980; Elza Beatriz com *Pare no P da poesia*, também em 1980; Elias José, que publica *Um pouco de tudo: de bicho, de gente, de flores*, em 1982; Sérgio Caparelli, cujo primeiro título, *Boi da cara preta* sai em 1983; Wânia Amarante, que publica *Arco-íris* ainda em 1983; e José Paulo Paes, que edita seu primeiro livro de poesia infantil, *É isso ali*, em 1984.

Aguiar e Ceccantini (2012, p. 13) resumem de maneira bastante aguda essa história, corroborando muitas das afirmações que fizemos anteriormente com respeito à evolução da poesia infantojuvenil brasileira:

É impossível pensar a poesia brasileira do século XXI sem tratar da poesia do século anterior, uma vez que muitos poetas infantis importantes e ainda ativos iniciam sua

produção nas últimas décadas do século XX ou mesmo, quando despontam no novo milênio, estão ainda muito influenciados por temas e formas do século passado, em um movimento que é muito mais de continuidade do que de ruptura. Isso para não dizer que, por sua excepcional qualidade, a poesia de alguns desses escritores do século XX seja ainda aquela que mais circula no XXI, em edições continuamente renovadas que, do ponto de vista da materialidade do livro, procuram se ajustar ao gosto dos novos tempos.

Vale situar também que não apenas a poesia para crianças e jovens teve seu amadurecimento consolidado nas últimas três décadas e meia. A Literatura Infantil brasileira como um todo, e também as políticas públicas do livro e da leitura, segmentos aos quais a poesia infantojuvenil se vincula, viveram concomitantemente percursos de legitimação e fortalecimento. Foram muitas as conquistas que sedimentaram essa caminhada: em 1983, é criado pela FNLIJ o projeto *Ciranda de livros*, que, no ano seguinte, passa a ter a chancela do governo federal, recebendo o nome de *Programa Sala de Leitura* e, em 1998, é nomeado *Programa Nacional Biblioteca da Escola*, iniciativas responsáveis, desde então, pelo envio de milhões de livros de literatura para as escolas públicas brasileiras; em 1995, o Brasil é, pela primeira vez, o país homenageado pela *Feira de Bolonha*, o maior evento de literatura infantil no mundo; em 1998, é publicada a *Lei do Direito Autoral*; em 2003, é sancionada a *Lei do Livro*, que instituiu a *Política Nacional do Livro*; em 2004, é regulamentada a *Lei de Desoneração Fiscal do Livro*, que isenta a produção, comercialização e importação de livros de pagamento de impostos; em 2006, é instituído o *PNLL – Programa Nacional do Livro e da Leitura*; em 2009, a lei nº 11.899 cria o *Dia Nacional da Leitura* e a *Semana Nacional da Leitura e da Literatura*; em 2010, a lei nº 12.244 determina a universalização das bibliotecas em todas as unidades de ensino públicas e privadas do Brasil; em 2014, pela segunda vez, a literatura infantil brasileira é chamada a ser a “Convidada de Honra” da *Feira de Bolonha*.

Esses são apenas alguns dos acontecimentos significativos que, nos últimos trinta e cinco anos, contribuíram para o recrudescimento da Literatura Infantojuvenil brasileira, em âmbito nacional e internacional, e para a valorização da leitura, e, conseqüentemente, do mercado editorial em nosso país.

No contexto atual, marcado pela expressiva produção de livros de poesia para a infância e a juventude lançados anualmente, pode-se vislumbrar um panorama rico em tendências, estilos e, principalmente, temáticas. Há três décadas, Maria da Glória Bordini (1986, p. 67) já elencava uma grande diversidade de temas recorrentes na lírica direcionada às crianças e jovens:

Os temas mais presentes são acontecimentos da vida familiar ou da vida de comunidades rurais. Os animais são figuras constantes: em primeiro lugar os

domésticos; entre os selvagens estão os passarinhos, provavelmente por evocarem a pequenez infantil. Vêm depois as meninas e, em segundo plano, os meninos. [...] Já se fala, em aberto, das asperezas da vida e do convívio; o ilogismo é usado mais para suscitar o questionamento das aparências do que para fins de opressão intelectual, e o cômico se funda sobre o inesperado e o rebelde, e não sobre o defeituoso. As normas da sociedade adulta são contestadas por sujeitos líricos bastante sintonizados com o modo de ser infantil, capazes de irreverência e malandragem, tanto quanto de ternura espontânea e desejo de justiça.

Dentre as temáticas citadas por Bordini não aparece, no entanto, um tipo de poesia que interessa particularmente aos objetivos deste estudo: a metapoesia.

Segundo André Valente (1997, p. 95), “a função metalinguística está centrada no código. A metalinguagem é a linguagem através da própria linguagem, ou seja, ela explica ou comenta a si mesma”. Para ele, a metapoesia “ocorre quando a poesia fala do fazer poético, da relação do poeta com a criação poética, ou quando tenta explicar ou caracterizar o próprio poeta” (VALENTE, 1997, p. 110). Diz ainda que o metapoema “significa para o autor uma necessidade vital de pensar sobre a obra que produz, ou melhor, sobre a linguagem de tal obra” (VALENTE, 1997, p.118).

Considerando-se as características apontadas por Valente, pudemos identificar 45 metapoemas ou livros metalinguísticos de poesia – todos relacionados no “Apêndice”, ao final da pesquisa. Já fizemos referências a quatorze deles em diferentes momentos anteriores deste estudo. Nesta seção, analisaremos outros dezoito metapoemas infantojuvenis estabelecendo uma analogia entre cada um deles e metapoemas específicos de alguns dos principais poetas da literatura brasileira dita “adulta”.

O que nos interessa aqui não é situar quantitativamente a poesia metalinguística infantojuvenil no contexto da produção poética destinada a crianças e jovens; muito menos comparar numericamente a metapoesia dirigida à infância e à adolescência com aquela direcionada ao público adulto. Nosso objetivo é, antes, investigar quais são as especificidades da metapoesia infantojuvenil; quais os pontos de contato e de afastamento com a metapoesia escrita para o leitor experiente; quais as distinções entre ambas no que se refere ao discurso poético e às intencionalidades dos poetas. Além, claro, de investigar o potencial da metapoesia infantojuvenil de contribuir para a formação de leitores proficientes.

Assim, em *Desencanto*, Manuel Bandeira (2005, p.35) descreve com estes versos a fonte dorida de sua inspiração:

Meu verso é sangue. Volúpia ardente...  
Tristeza esparsa, remorso vão...  
Dói-me nas veias. Amargo e quente,  
Cai, gota a gota, do coração.

Também buscando expor como se dá a gênese de sua poesia, Sônia Junqueira (2012, p. 16), na obra infantojuvenil *Poesia na varanda*, escreve estes versos:

Cresceu em mim a poesia  
na forma de uma tristeza,  
um chorinho derramado  
no silêncio da varanda.  
Veio vindo, foi chegando  
– carregada pelo vento? –  
e tomou conta de mim.

É possível notar que o texto destinado a crianças e a jovens não incorre numa descrição alienante do processo de criação poética, e não se furta de mostrar que a poesia também pode nascer da dor, mas o faz sem a dramaticidade de Bandeira, atenuando a força das palavras face à pouca vivência de mundo do seu público leitor.

Essa mesma lição pode ser encontrada, acrescida da ideia de que a matéria da poesia não está apenas no interior do poeta, nos seus sentimentos e pensamentos, mas também no mundo exterior que o cerca, nos versos de Elias José (2001, p.6), do poema *Tem tudo a ver*:

A poesia  
tem tudo a ver  
com o sorriso da criança,  
o diálogo dos namorados,  
as lágrimas diante da morte,  
os olhos pedindo pão.  
[...]  
A poesia  
– é só abrir os olhos e ver –  
tem tudo a ver  
com tudo.

A ideia do poema como a corporificação da poesia que se faz pelas mãos do poeta, por sua vez, é assim traduzida em versos por Enoque Balbino Lima (1970, p. 10):

O Poema,  
no entanto,  
é a encarnação  
a parturição da poesia.  
[...]  
concebida  
[...]  
no mundo interior e criador  
do Poeta

A mesma ideia se materializa com clareza e graça em *A menina transparente*, de Elisa Lucinda. O livro faz parte de uma coleção concebida pela escritora, destinada a crianças e a jovens, em que elementos abstratos, como “medo” (*O menino inesperado*), “dúvida” (*A*

*rainha das escolhas*) e “alegria” (*A dona da festa*) são descritos em versos sem serem nomeados. Cabe ao leitor, por meio das características apresentadas, descobrir do que fala o texto. Na última estrofe do longo e instigante poema, a autora (2010, s.p.) desvenda da seguinte forma a charada-poética:

Veja se eu sou esta  
que fala dentro de você.  
Não posso escrever  
porque não sou poeta:  
Sou a poesia!  
Tente agora fazer um verso.  
Se eu fosse você, faria.

Sejam considerados os seguintes versos de Carlos Nejar (1989, p. 203): “Tira os insetos da rima / ou se rima ficar: o conforto”. Enquanto no metapoema para o leitor experiente exalta-se o princípio modernista da liberdade formal que prescinde da rima, na metapoesia consagrada ao leitor iniciante, cumpre apresentar didática e ludicamente o legítimo recurso da poemática, como se comprova abaixo (LALAU, 2010, p. 3):

Quando  
uma palavrinha  
encontra  
uma irmãzinha  
ou uma prima,  
isso se chama  
rima.

Ainda no campo dos aspectos formais da poesia, José Paulo Paes (2005, p. 18), em *Poesia e prosa*, discorre de maneira leve e precisa, sobre as diferenças entre os dois tipos de texto de que fala o título. Os versos explicativos escapam do tom pedagogizante e, por meio de metáforas acessíveis, habilmente constroem imagens que apresentam noções essenciais da linguagem poética ao jovem leitor:

A prosa é como o trem, vai sempre em frente.  
A poesia é como o pêndulo dos relógios de  
antigamente, que fica balançando  
de um lado para o outro.

O escritor vai além das tradicionais definições de rimas e estrofes e chega ao requinte de insinuar para o leitor conceitos sofisticados como o *enjambement* (2005, p.16):

Em poesia [...] a gente muda de linha antes do  
fim, deixando um espaço em branco antes de ir

para a linha seguinte.

Essas linhas incompletas se chamam versos.

Acho que o espaço em branco é para o leitor poder ficar pensando.

Esse aspecto didático é particular da metapoesia infantojuvenil, tanto que não encontramos procedimento análogo nos metapoemas da literatura adulta.

No mesmo poema, podemos identificar outro traço distintivo da poesia metalinguística para crianças e jovens que encontraremos em outros textos que vamos analisar aqui. Em seus versos, com sutileza, o autor parece proclamar-se promotor da leitura de poesia, ao apontar para o leitor prazeres que o texto poético poderá lhe proporcionar, se ele experimentar (PAES, 2005, p. 19):

De tanto ir e vir de um verso a outro, de uma rima a outra, a gente acaba decorando um poema e guardando-o na memória.

E quando vê acontecer alguma coisa parecida com um poema que já leu, a gente logo se recorda dele.

Já em *Poética*, Manuel Bandeira apregoa (2005, p. 52): “Abaixo os puristas. [...] Não quero saber do lirismo que não é libertação”. A mesma liberdade é o que decreta Sylvia Orthof nos versos de seu livro *Ponto de tecer poesia* (2010, p. 23):

Uma poesia de malha,  
feita de lã de ovelha,  
faz o que  
lhe dá  
na telha!  
A poesia é sem idade,  
é moça  
e  
velha.

Na mesma obra, a escritora aborda outro aspecto bastante comum da metapoesia, a busca pela palavra certa, pelo verso preciso e a euforia de encontrá-lo: “Quando se acerta a poesia/ tudo vira aventura” (ORTHOF, 2010, p. 24). Essa ideia da poesia como fruto não só da inspiração, mas também do trabalho árduo, da pesquisa, da dedicação do escritor, também é transmitida aos jovens leitores pelos versos de Leo Cunha (2001, p. 5), em *A mão do poeta*:

Poeta tem mão-de-obra.  
Tijolo aqui, laje cá,

cola a rima, tira a sobra,  
 encontra a palavra mágica.  
 Segura a letra, senão  
 ela cai na contramão!

A visão de poesia enquanto ímpeto expressivo, necessidade vital do poeta, transparece num soneto de Jorge de Lima (1958, p. 575), em que ele diz terem os poetas “milhões de antenas / distribuídas por todos os seus poros / aonde aportam do mundo suas penas”. Os poetas, segundo ele, “São os que gritam quando tudo cala, / São os que vibram de si estranhos coros / Para a fala de Deus que é a sua fala.”.

Essa ideia pode ser lida também pelos leitores iniciantes, revestida de ludismo, nos versos de Sylvia Orthof (2009, p. 3):

A poesia é uma pulga,  
 coça, coça, me chateia,  
 entrou por dentro da meia,  
 saiu por fora da orelha,  
 faz zumbido de abelha,  
 mexe, mexe, não se cansa,  
 nas palavras se balança,  
 fala, fala, não se cala [...]

Carlos Drummond de Andrade, no célebre poema *O lutador*, descreve o embate que se dá entre o poeta e sua matéria-prima, as palavras, no processo de criação poética, declarando que “lutar com as palavras / é a luta mais vã” (DRUMMOND, 2010, p. 243). Roseana Murray (2007, p. 52) assim sintetiza para seus jovens leitores o mesmo combate:

O poeta vai tirando da vida  
 os seus poemas  
 como pássaros desobedientes  
 e amestrados.

Roseana e Drummond parecem dialogar, e, dadas as particularidades de seus públicos leitores, modulam suas vozes ao formularem, em seus discursos poéticos, outro tema comum nos metapoemas, o aconselhamento aos jovens poetas. Drummond recomenda (2010, p. 248):

Penetra surdamente no reino das palavras  
 Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
 Estão paralisados, mas não há desespero,  
 há calma e frescura na superfície intata.

Já Roseana (2008, p. 30):

Para fabricar um poema  
 peça ajuda ao galo que mora  
 no quintal ao lado,  
 peça ajuda à lua cheia,  
 peça ajuda à chuva quando cai  
 no fim de uma tarde de verão.

Para fabricar um poema  
 tenha sempre à mão  
 uma noite escura,  
 um feixe de vaga-lumes,  
 uma cesta de palavras.

Quando Leo Cunha (2001, p. 27), no livro *Cantigamente*, sentencia: “O poeta faz de conta um castelo, pra ele morar de verdade”, não é difícil que o jovem leitor infira que à poesia é permitida a mesma dualidade que o leitor maduro encontra expressa em Fernando Pessoa (2004, p. 40), quando declara “que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”.

Quando Cunha (2001, p. 15) revela, em *Segredo*, que “a poesia é um segredo que a gente conta ao poeta”, consagra os bardos como porta-vozes de nossas angústias e alegrias, como aqueles que conseguem dar forma ao que nossas mentes e corações calam, e promove entre o leitor em formação e o poeta a mesma cumplicidade que Mário Quintana (1999, p. 38) anuncia ao dizer:

Qualquer ideia que te agrada,  
 Por isso mesmo... é tua.  
 O autor nada mais fez que vestir a verdade  
 Que dentro em ti se achava inteiramente nua...

Oswald de Andrade declara que a poesia está em tudo, “na dor / na flor/ [...] no elevador” (1974, p. 165), ideia reiterada por Ronald Claver (2009, p. 7), no metapoema infantojuvenil *A poesia de todo dia*:

Onde esta a poesia de todo dia?  
 Na curva do pensamento  
 ou onde principia o vento?

Está com o menino que brinca  
 de esconde-esconde no porão  
 ou com a menina que namora de montão  
 no portão?  
 [...]  
 está na cor da caixa de lápis de cor,  
 ou no beija-beija do beija-flor? [...]

Pelo viés da identificação com Oswald, o recado que Claver envia ao leitor é claro. Deseja que ele conclua: “Ora, se a poesia está em tudo que eu gosto, posso gostar de poesia também!”.

A volatilidade das palavras e sua paradoxal força, a falsa inutilidade dos versos, a enganosa desimportância da poesia também são assuntos da metalinguagem poética. Cecília Meireles (2002, p. 132) assim representa esses temas no *Romanceiro da Inconfidência*:

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!

Os mesmos traços não podiam deixar de figurar na metapoesia para crianças e jovens. Podemos encontrá-los em dois poemas de Manoel de Barros que servem à infância. No primeiro, um texto em prosa poética, o autor assim qualifica, pelas palavras da mãe do personagem, “o menino que carregava água na peneira” (1999, s.p.):

Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.

No segundo, *Poeminha em língua de brincar* (2019), o escritor, mais uma vez, aproxima infância e poesia, e conta a história de outro menino que também tinha alma de poeta. Criança e poesia são mostradas com tamanha intimidade, que parecem ser uma só coisa, e aparecem associadas a elementos que povoam de alegria o mundo infantil: aves, flores, circo, brinquedo, risos, sonho. O discurso poético leva o leitor a identificar-se com o personagem, e, por consequência, com a poesia. Potencializando essa identificação, Manoel de Barros (2019, p. 28-30) chega a compor uma antagonista para o menino-poeta: a “Dona Lógica da Razão”, que usava “bengala e salto alto”. Velha e metida, é ela quem “bosteia” o torpe impropério acerca do espírito lírico do poeminha, sendo obrigada a aceitar dele a lição poética:

Isso é língua de brincar  
É coisa nada

O menino sentenciou:  
Se o nada desaparecer a poesia acaba

Em *O menino poeta* (2008, p. 9), assim como nos dois últimos metapoemas infantojuvenis que citamos, Henriqueta Lisboa também identifica explicitamente o personagem lírico com a figura do poeta, de maneira que, aos olhos do leitor, este assume metonimicamente as características daquele:

O menino poeta  
não sei onde está.  
[...]  
Mas onde andará  
que ainda não o vi?  
[...]  
Estará no berço  
brincando com os anjos,  
[...]  
Um dia pescou  
– pescou por pescar –  
um peixinho de âmbar  
coberto de sal.  
Depois soltou  
outra vez nas ondas  
[...]  
O menino poeta  
quero ver de perto  
quero ver de perto  
pra me ensinar  
as bonitas cousas  
do céu e do mar.

Assim, se o personagem é bondoso, sensível, brincalhão, viajante do mundo, são essas as qualidades que o leitor em formação atribuirá aos que escrevem poemas e, por extensão, à poesia em si mesma.

A metapoesia infantojuvenil pode possuir a mesma qualidade da poesia metalinguística dirigida ao leitor adulto, enfocando as mesmas reflexões sobre a poesia, o poema e o poeta, com a diferença de que, nos metapoemas destinados a crianças e jovens, os conflitos e as ponderações do poeta se traduzem em linguagem lúdica, vazada em léxico e imagens apropriados e atraentes ao leitor em formação.

Independentemente do seu estilo ou da faixa etária a quem destina seus versos, todo poeta questiona-se acerca de sua Arte e sente-se movido a manifestar para si mesmo e para seus leitores o que caracteriza o seu fazer poético. A consciência dos autores quanto ao fato de que seu público é composto por iniciantes na linguagem poética e que necessitam, portanto, ser apresentados e conduzidos, às vezes com algum didatismo, por esse uni-verso distingue a poesia metalinguística para a infância e a juventude.

Embora compartilhe com a metapoesia dos grandes nomes da lírica brasileira as mesmas indagações e cogitações, como vimos nas várias leituras comparativas que empreendemos, a metapoesia infantojuvenil guarda, contudo, um traço idiossincrático fundamental: nos metapoemas destinados a crianças e jovens fica latente sua intenção formativa. Destacam-se na voz dos autores do gênero menos a dúvida, o relativismo, o existencialismo ou a metafísica, e mais a fantasia, a alegria, a esperança, a celebração, no intuito de seduzir o jovem leitor a habitar esse mundo fantástico e provocante que se lhe apresenta. Como faz Elias José (2002, p. 46) em *Um jeito bom de brincar*:

Curte a natureza em harmonia?  
 Ouve os pássaros em cantoria?  
 Ama as ondas do mar em calmaria?  
 Olha a vida com muita alegria?  
 BRINQUE DE POESIA.

E também José Paulo Paes (1997, p. 3), no mais conhecido e celebrado metapoema da literatura infantojuvenil, *Convite*:

Poesia  
 É como brincar com palavras  
 Como se brinca  
 Com bola, papagaio, pião.  
 [...]
 Vamos brincar de poesia?

Em boa parte dos metapoemas infantojuvenis analisados, os escritores se assumem como verdadeiros mediadores de leitura, mais especificamente, como mediadores de leitura da poesia, colocando-se na nobre função (quem mais capacitado do que eles próprios?), de introduzir o leitor na linguagem poética e despertar nele o gosto pela poesia. Nesse sentido, podemos concluir que os poemas infantojuvenis metalinguísticos cumprem, sobretudo, um importante papel: contribuir de maneira indelével para a formação de uma nova geração de leitores de poesia.

### 2.1.3 Alfabetários

Segundo Luiz Carlos Cagliari (1998), o alfabeto, tal qual o conhecemos hoje, foi resultado de um longo processo de aperfeiçoamento, cujas principais contribuições foram dadas por sumitas, gregos e romanos. A mais relevante inovação nessa trajetória, segundo ele, foi a criação do chamado *princípio acrofônico*, pois a partir dele os nomes das letras passaram a conter os seus sons, de maneira que, uma vez decoradas todas as letras do alfabeto tinha-se a possibilidade de, juntando-se seus sons, proceder a leitura da palavra. Essa característica do nosso alfabeto seria a responsável pela popularidade, até hoje, dos abecedários. Os primeiros, que Cagliari chama de cartilhas, teriam surgido no Renascimento, com o aumento do uso da imprensa na Europa e com a multiplicação do número de leitores em potencial. Uma das primeiras que se tem notícia chamava-se “ABC de Hus: um conjunto de frases de cunho religioso, cada qual iniciando com uma letra diferente, na ordem do alfabeto.” (CAGLIARI, 1998, p. 20), de autoria do tcheco Jan Hus, no início do século XV. Segundo o pesquisador, “Somente no século XVIII, apareceram as primeiras gravuras das letras iniciais, por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra, a letra A com a figura de uma escada, etc.” (CAGLIARI, 1998, p. 20). A cartilha em Língua Portuguesa mais antiga teria sido publicada em 1540 por João de Barros com o nome de “Cartinha” e “trazia o alfabeto com todas as combinações de letras, que eram usadas para escrever todas as sílabas das palavras da Língua Portuguesa. Em seguida, havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos” (CAGLIARI, 1998, p. 22).

Luis da Camara Cascudo (1984), o maior folclorista brasileiro, conta que os abecedários, que ele chama de “A.B.C.” e qualifica com “poesias mnemônicas popularíssimas”, podem ser encontrados desde a Idade Média, citando como registro mais antigo encontrado o *Psalmus Abecedarius*, datado de 463 e atribuído a Santo Agostinho. Compostos por estrofes de seis ou quatro versos, em que cada estrofe é iniciada por uma letra, seguindo a ordem do alfabeto, os Abc’s, segundo Cascudo, “registram a História de um fato verídico, o registro popular de um sucesso de merecida perpetuidade. Diz-se – *fizeram até um A.B.C.* - como sinônimo da importância do ocorrido.” (1984, p. 352). Assim, acontecimentos sociais, personalidades famosas, fatos políticos, e também animais, costumes, sentimentos, e todos os temas de interesse público que sirvam como motes dignos de serem glosados, são imortalizados pelos cordelistas em versos, como neste, em que um dos maiores escritores brasileiros é homenageado (CAVALCANTE, 1979, p. 1):

A  
 Agora, caros leitores,  
 Leiam com todo cuidado,  
 Este ABC que escrevo,  
 Porque nele é retratado  
 O vulto de um escritor  
 Que também é trovador  
 Romancista Jorge Amado.

B  
 Baiano do sul do Estado  
 Lá da terra da graúna  
 Uns dizem ser de Ferradas  
 Bem pertinho de Itabuna,  
 Outros dizem por aí  
 Ser filho de Pirangi  
 Lá da zona grapiúna.

C  
 Com certeza Jorge Amado  
 É baiano, brasileiro,  
 Seja de Itabuna, Ilhéus,  
 Se seu pai foi fazendeiro,  
 Ou mesmo comerciante,  
 O certo é que ele é importante  
 No Brasil e no estrangeiro.  
 [...]

O folclorista (CASCUDO, 2012, p. 2) cita um ABC composto por Luís de Camões, o que demonstra o aproveitamento da forma popular pela literatura:

Ana quisestes que fosse  
 O vosso nome de pia,  
 Para mor minha agonia.

Bem vejo que sois, senhora,  
 Extremo de formosura  
 Para minha sepultura.

Cleópatra se matou  
 Vendo morto o seu amante;  
 E eu por vós em ser constante.

Como exemplo de ABC em que as formas e os sons das letras são tematizados, Camara Cascudo (2012, p. 2) apresenta trecho de um cordel (sem autoria) em que até mesmo os sinais diacríticos são glosados:

O til é letra do fim,  
 Vai-se embora o navegante;  
 O til por ser pequenino,  
 Contém um prazer jacundo.

Me procure quem quiser,

Cada hora, cada instante,  
 Me acharão sempre às ordens:  
 Jesuíno Alves Brilhante.  
 Relógio para baiano  
 É mais que Pedro Segundo;  
 Botina e chapéu-de-sol  
 São as grandezas do mundo!

Os registros histórico-literários mostram, portanto, os abecedários como um gênero textual de grande versatilidade. Houve grandes escritores, em diferentes épocas, que se valeram de sua forma; ao mesmo tempo, a literatura oral e a tradição popular nunca deixaram, até hoje, de se aproveitar de sua estrutura composicional para produzir novos textos. Os abecedários assumiram também, ao longo dos séculos, diferentes usos: ora recreativo, ora documental e muitas vezes pedagógico. Assim, dada a importância sócio-cultural do alfabeto em diferentes civilizações do mundo ocidental, os abecedários foram se consolidando ao longo da história, ora com fins pedagógicos, ora como base estrutural criativa para composições literárias e poéticas.

Se, por um lado, contudo, o folclorista afirma que “as poesias mnemônicas mantêm-se na memória popular mas não têm sido renovadas.” (CASCUDO, 1984, p. 352), por outro, aponta ele mesmo o caminho de permanência dessa forma literária nos dias de hoje: “A característica dos ABC no Brasil é o registro de um episódio real. As formas líricas devem ser sobrevivências.” (CASCUDO, 1984, p. 356). É dessas “sobrevivências” que se incumbiu a literatura infantojuvenil brasileira.

Antes de prosseguirmos, cabe explicitarmos nossa opção por nomear os tipos de obras analisadas aqui como *alfabetários*, em vez da tradicional nomenclatura “abecedários”. Segundo a definição de dicionário, “abecedário” é o nome dado a “um livro cujo conteúdo é apresentado em ordem alfabética” (HOUAISS, 2009, p. 7). Enquanto *alfabetários* seria todo tipo de texto “relativo ao alfabeto” (HOUAISS, 2009, p. 90). Como a apropriação da forma tradicional pela literatura infantojuvenil seguiu caminhos criativos mais livres, nem todas as obras pesquisadas seguem a ordem alfabética de A até Z. Por esse motivo, optamos por designar os livros que reunimos nesta categoria de *alfabetários*, visto que sua definição melhor se aplica às obras aqui reunidas.

O primeiro abecedário escrito por um autor de literatura, no Brasil, a ter pretensões literárias foi *Meu ABC*, de Érico Veríssimo, lançado em 1936. A pesquisadora Cristina Maria Rosa (2013), em *Onde está meu ABC de Érico Veríssimo? Notas sobre um livro desaparecido*, investigou essa obra desde sua concepção até o que ela qualifica como seu apagamento da historiografia da literatura infantil e da produção bibliográfica do escritor. A

estudiosa defende que *Meu ABC* fez parte de um verdadeiro “projeto literário e pedagógico” do autor, composto por mais dez obras, como *As aventuras do avião vermelho*, *O urso com música na barriga*, *A vida do elefante Basílio*, entre outras, e que, por ser a face mais “pedagógica” de seu projeto, foi também sua produção de menor qualidade literária. O abecedário de Veríssimo era formado por vinte e cinco textos curtos, em prosa, um para cada letra do alfabeto, com diferentes níveis de literariedade e com permanente preocupação moralizante e educativa. Possivelmente por esse motivo, apesar de ter alcançado três edições, não voltou a ser publicado e praticamente parou de constar da relação de obras produzidas por Érico Veríssimo. *Meu ABC*, então, parece ter ficado no meio do caminho entre o que se considerava um material de apoio didático à alfabetização, sem chegar a se legitimar como mais um representante da nova literatura infantil, recém inaugurada por Lobato alguns anos antes.

Escrito em 1937 por Cecília Meireles, um ano depois do abecedário de Veríssimo, em parceria com o médico Josué de Castro, para uma campanha de incentivo à alimentação saudável, *A festa das letras* possui o tom pedagogizante de uma literatura infantojuvenil pós-lobatiana que ainda tateava em busca de suas novas formas. A obra é formada por poemas que tematizam, em ordem alfabética, elementos do universo dos alimentos e dos cuidados com o corpo, como: “Apetite”, “Beterraba”, “Cara corada” etc. São versos como: “E o L de Leite? – Vem no copo e vem no prato,/ no purê, na sobremesa,/ entra em toda refeição!/ O L do Leite, que é refresco e que é bebida,/ - que faz a gente crescida -/ e que é sopa e que é comida,/ creme, queijo, requeijão?!” (MEIRELES, 1987, s.p.). Apesar do predomínio das funções informativa e pragmática sobre a função ficcional, camuflado pelo título enganoso, Nelly Novaes Coelho (2000, p. 239) qualifica o livro como “única experiência que pode ser considerada moderna nessa época”, e aponta uma série de qualidades na obra, como “ludismo”, “reiteração de fonemas em eco”, “sintaxe dialogante”, “pontuação emotiva” etc.

Em 1948, Mario Quintana publica *O Batalhão de Letras*. Quanto a esse abecedário, Rosa (2013, p. 83) acredita que “por não oferecer orientação metodológica ao professor e nem exercícios com letras, sílabas ou palavras, distanciou-se do que se convencionou como manual para a alfabetização.”. Somando-se a isso, a inovação de ter unido alfabetização à poesia, uma proposta até então inusitada, segundo a pesquisadora, teriam propiciado que o abecedário de Quintana tivesse alcançado maior notoriedade e longevidade do que o de Veríssimo.

As três obras citadas unem-se pelo mesmo apagamento sofrido. Se o abecedário de Veríssimo poucas vezes consta da relação de obras escritas pelo autor, o mesmo acontece em

relação aos alfabetários de Quintana e de Meireles. Acerca desses que são os primeiros alfabetários da literatura infantojuvenil brasileira, e sua estreita ligação com a alfabetização, em outra ocasião afirmamos (CRUZ, 2014, p. 23):

Curioso notar que *Pé de Pilão* (1975) e *Ou isto ou aquilo* (1964) são tratados pela maior parte da crítica especializada como as primeiras obras poéticas para a infância de seus autores, o que não corresponde à verdade. O primeiro livro de poemas infantis de Mário Quintana foi *O batalhão das letras*, lançado em 1948, e o primeiro de Cecília foi *A festa das letras*, de 1937 (em 1924, Cecília editara *Criança meu amor...*, composto majoritariamente por textos em prosa). Não é difícil entender, entretanto, porque essas duas obras são frequentemente omitidas pelos especialistas quando traçam a trajetória da poesia infantojuvenil brasileira; ambos os livros, cujos títulos guardam semelhanças aliás, foram compostos a partir da mesma ideia: o uso do alfabeto como inspiração para a criação poética. Esse tema, muito embora tenha se perpetuado até hoje como mote recorrente na poesia para crianças e jovens, à época do lançamento de *O batalhão das letras* e de *A festa das letras*, era signatário de um paradigma literário que expunha a íntima relação entre literatura e ensino, e se alinhava à tradição vigente que, desde o final do século XIX, uniu poesia e escola.

O relato pessoal de Ziraldo na “Apresentação” de seu *ABZ* (2003, p. 3), coleção completa dos livros que escreveu para cada uma das letras do alfabeto, ilustra perfeitamente a trajetória dos abecedários: a origem popular ligada à tradição oral; o uso didático como auxiliar no processo de alfabetização infantil; o tratamento literário dado à forma pelos autores da literatura infantojuvenil:

Dona Zizinha, minha mãe, antes que eu entrasse para a escola, achou que devia me apresentar as letras do alfabeto. E fez da descoberta de cada uma delas uma aventura. Me lembro de como Dona Zizinha construía o A. [...] O B era um menino barrigudinho, não tanto quanto o D. E, quase lá no fim da lição, ela me descobria que o X era um agá de cinturinha apertada [...] Escrevi e illustrei vinte e seis livrinhos com a história de cada uma das minhas primeiras companheiras de aventuras. [...] Muita gente acreditou, pelas letras nas capas, que se tratavam de livrinhos para alfabetização. Não eram. Eu estava querendo era fazer literatura para crianças. Literatura mesmo.

Publicado originalmente com o título *Alfabeto concreto*, na revista *Pif-Paf*, em 1965, *Abecedário do Millôr para crianças* foi lançado em 2004. A mudança de público leitor configura um caso de reendereço que contou com o auxílio luxuoso de imagens concebidas não por um, mas por dois artistas gráficos, cujos nomes constam na capa da obra: Guto Lins e Susan Jonhson. No paratexto em que os autores são apresentados, esse caminho percorrido pelo texto literário é evidenciado no trecho que fala da profissional que formatou o livro: “Designer, especialista em projetos gráficos e diagramação de livros, leu o ABECEDÁRIO e, contra a vontade de todo mundo, quis apresentá-lo às crianças de forma ilustrada, com direito a muitas brincadeiras.”. As “brincadeiras” a que o texto se refere são

outros paratextos compostos por sugestões de atividades manuais de confecção de letras com diferentes técnicas, jogos inspirados em citações do texto e brincadeiras com o corpo envolvendo as letras do alfabeto. O caminho percorrido pelo alfabetário de Millôr Fernandes é emblemático porque reedita em escala particular o trânsito dos abecedários em geral, da literatura (oral e escrita) adulta para a literatura infantojuvenil destinada a crianças em fase de alfabetização.

O pesquisador José Hélder Pinheiro Alves (2016), estudioso da cultura popular e da poesia infantojuvenil, discute no artigo *A festa das letrinhas: dos folhetos de ABC à poesia infantil*, as semelhanças e diferenças entre os “abecedários” da literatura de cordel e os produzidos por autores contemporâneos que se dedicam à poesia para crianças e jovens. Ele afirma que “O encantamento inicial das crianças pelas letras se constitui num importante mecanismo potencializador de experiências leitoras”, e que “se trata de uma forma poética que pode estimular a formação de leitores, desde que não seja utilizada como mero instrumento de alfabetização.” (ALVES, 2016, p. 135). Alves enfatiza que “a leitura lúdica pode, sim, levar a criança (e qualquer leitor) a aprender o uso adequado do C, o do S, do ss ou ç etc., mas este não deveria ser o objetivo do trabalho com poemas que brincam com as letras.” (ALVES, 2016, p. 144). Para ele “o tempo maior de apreciação do poema deveria se sobrepor ao pragmatismo de querer ensinar um conteúdo a todo custo.” (ALVES, 2016, p. 144). E conclui: “Estimular esse tipo de vivência com as letras, com as palavras pode contribuir para a formação de leitores de literatura, para a educação literária – de onde surgem os leitores da ‘palavra-mundo’, de que falou [...] Paulo Freire.” (ALVES, 2016, p. 145).

Segundo Lígia Cademartori (1986, p. 74), “Os alfabetos do mundo ocidental, derivados dos caracteres greco-romanos, caracterizam-se por separar de um lado, o sonoro e o visual e, de outro, o significado e a expressividade.”, por isso “o ingresso na alfabetização [...] se faz por via de um esfriamento na expressividade. Nosso processo de alfabetização estabelece uma correspondência entre letras vazias de significado e sons que não carregam significado em si”. Nesse sentido, os alfabetários criados pelos autores de literatura infantojuvenil, ao brincarem com as letras, suas formas, sua sonoridade, ao personificá-las, inseri-las como personagens em narrativas, relacioná-las a campos semânticos do interesse das crianças, conferem ao alfabeto uma dimensão afetiva e lúdica que pode amenizar a ruptura na experiência linguística que caracteriza a passagem de uma oralidade plena de expressividade a uma escrita marcada pela lógica da convencionalidade, contribuindo para o processo de aprendizagem da leitura.

Para a jornalista e pesquisadora Graça Ramos (2017b, p. 57) - responsável pela coluna *A pequena leitora*, veiculada em *O Globo* digital, um dos poucos espaços dedicados à literatura para crianças e jovens em grandes veículos de comunicação brasileiros, que, infelizmente, teve breve existência -, os abecedários não possuem no Brasil o mesmo reconhecimento que desfrutam na Europa e nos Estados Unidos. Ela cita Magda Soares, para quem o baixo prestígio dos abecedários se reflete no pequeno número de obras do tipo inscritas nos programas governamentais de compras de livros, o que dificulta sua inclusão nos acervos das escolas públicas. Ramos acredita que: “Diante desse cenário, perdem as crianças, pois os abecedários muito podem contribuir para a formação e o divertimento dos pequenos.”.

A pesquisadora Liane Castro de Araujo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, dá a um de seus textos sobre este tema (2010) o título *Abecedários hoje... se é que os podemos chamar assim...*, endossando nossa proposição de um novo nome para os abecedários em sua apropriação criativa e inovadora pela literatura infantil. Ela enxerga nos *alfabetários* a dupla função de ensinar e divertir; para ela, se trata de

livros ou textos atuais, interessantes, que ora exploram as formas gráficas das letras, ora associam as letras a pequenos textos narrativos ou poéticos e jogos de linguagem, como assonâncias e aliterações. Assim, enfatizam não apenas o aprendizado gráfico, mas a reflexão fonológica em presença do escrito e a apropriação do princípio alfabético, através da relação entre letras e fonemas. Podemos observar em muitas dessas obras, espécies de “cartilhas poéticas”, a qualidade estética e a exploração poética da linguagem, e não simplesmente uma abordagem pedagógica, embora cumpram muito bem também essa função. Os livros sugeridos trazem também ilustrações de qualidade, que enriquecem o texto, tornam o livro ainda mais atraente e contribuem para proporcionar bons momentos de leitura, brincadeira e aprendizagem.

Nossa pesquisa apurou setenta e nove obras infantojuvenis que se encaixam no perfil traçado. Esse conjunto de obras pode ser dividido, basicamente, em três grupos: no primeiro, estão os livros que exploram a sonoridade e a forma das letras do alfabeto, e dele fazem parte títulos como o já citado *Abecedário do Millôr para crianças*, *ABC rima com você!*, de Lalau e Laurabeatriz e *ABCenário*, de Leo Cunha; do segundo fazem parte os alfabetários temáticos, que acolhem assuntos tão distintos quanto frutas, países, animais - reais e mitológicos -, emoções, monstros, flores etc., e é representado por títulos como *A festa das letras*, ao qual já nos referimos; *De fora da arca*, de Ana Maria Machado; *Abecedário poético de frutas*, de Roseana Murray; entre outros; ao terceiro grupo chamaremos de “Alfabetários em verso e prosa”, e neles o alfabeto é tematizado sob os mais diferentes formatos.

Sobre os livros que compõem o primeiro grupo, que reúne os alfabetários que exploram a sonoridade e a forma das letras, Cademartori (2009, p. 118), citando o poema “Alfabeto”, de José Paulo Paes, publicado no livro *É isso ali*, faz a seguinte análise:

O alfabeto é um sistema de sinais não figurativos, diferentemente do desenho. Quando a criança passa do desenho à letra, muda de sistema de registro e vive uma fase mais importante do que costumemente conseguimos avaliar. A poesia de Paes dialoga com esse intervalo entre o tempo do primeiro registro – quando a criança desenha, mas não escreve – e o tempo do segundo – quando é apresentada às letras. Assim, ele poetiza os aspectos gráficos das letras, que são externos à escrita e mais próximos da habilidade de uma criança que ainda desenha a letra. [...] Sendo o alfabeto um registro abstrato, convencional, ao contrário do desenho, o poeta convoca seu destinatário a que perceba semelhanças e diferenças figurativas entre letra e coisas diversas: barriga, garfo, dente, flauta, serpente, antena de TV.

Já quanto aos livros que brincam com a sonoridade das letras, Cademartori (2009, p. 118) acredita que se destinam a um leitor que está “em outra etapa de sua relação com as letras”.

Analisando os versos de *O batalhão das letras*, a pesquisadora faz considerações que, acreditamos, podem ser estendidas a boa parte das obras que compõem o segundo e o terceiro grupos delimitados por nós; para ela, Quintana: “estabelece relações simbólicas entre letras e coisas, gestos ou ideias”, e ainda: “O poeta parte das letras para as palavras e dessas para interpretações de atitudes, reflexões sobre a vida”, (CADEMARTORI, 2009, p. 118-119).

Dois exemplos de *alfabetários* que propõem singelas “reflexões sobre a vida” são *Hoje me sinto – um abecedário de emoções*, de Madalena Moniz, e *Abecedário – abrir, brincar, comer e outras palavras importantes*, de Ruth Kaufman e Raquel Franco.

Representante do segundo grupo, o dos alfabetários temáticos, *Hoje me sinto – um abecedário de emoções* traz, para cada letra do alfabeto, um adjetivo que descreve possíveis formas de sentir. A seleção lexical surpreende ao apresentar estados de alma como “baralhado”, “jupiteriano”, “torto” e “wireless”. A economia textual se faz acompanhar de imagens impactantes, em relação simbiótica, traço inequívoco do álbum ilustrado. Ao final do livro, páginas com as letras do alfabeto acompanhadas de linhas, de diversos traçados, em branco, encimadas pelo convite à expressão escrita: “E você? Como se sente?”.

### Ilustração 1 – Alfabetário de emoções



Fonte: MONIZ, 2018, s.p.

Integrante do terceiro grupo cuja classificação estamos propondo, os “Alfabetários em verso e prosa”, *Abecedário – abrir, brincar, comer e outras palavras importantes* apresenta um verbo para cada letra do alfabeto: “Abrir”, “Brincar”, “Comer”, “Dançar”, “Escrever”. Cada verbo serve de base para a formação de diferentes sintagmas verbais que tematizam diferentes aspectos da vida, impregnados de afeto e, em sua maioria, positividade: “Abrir os olhos”, “Abrir um presente”, “Brincar com o amigo”, “Comer com a família”, “Dançar com um pé só”, “Escrever notas musicais”. Ilustrações pequeninas e bem-humoradas se juntam a cada um dos curtos textos, compondo um irresistível convite à ação e a uma existência plena e intensa.

### Ilustração 2 – Alfabetário em verso e prosa



Fonte: KAUFMAN, 2016, p.6-7.

Outro representante do que estamos chamando de terceiro grupo é o surpreendente *A vida de Aletrícia depois de Zoroastro* (2003), de Bartolomeu Campos de Queirós. Destinado ao público juvenil, o livro merece nossa atenção.

Tal qual Aldrovando Cantagalo, o homem que nasceu e morreu por conta de um erro de gramática, personagem principal do conto *O colocador de pronomes*, de Monteiro Lobato, Aletrícia Bonfim Cansado também nasceu e morreu cercada por paixões linguísticas. Filha de Alcides Barbosa Cansado e Ana Bonfim Cansado, Aletrícia era uma jovem “afetiva, bondosa, cativante, dadivosa, envolvente, fascinante, generosa e honesta” (QUEIRÓS, 2003, p. 7), além de muito religiosa; uma menina que amava o mar e tudo o que se relacionava a ele – “areias, bacalhaus, camarões, dragões-do-mar, esponjas, focas, golfinhos, hipocampos, lagostas, mexilhões, namorados, pescadas [...]” (QUEIRÓS, 2003, p. 17) -, era excepcional aluna, e, sobretudo, apaixonada pelas letras do alfabeto e sua ordem. Para ela: “todo o universo cabia entre o A e o Z. E tudo que vive dentro dos livros está contado, descrito, explicado, fixado, gravado com o que está entre o A e o Z.” (QUEIRÓS, 2003, p. 31). Unindo forma e conteúdo de maneira divertida, Bartolomeu compõe uma narrativa recheada de jogos com as palavras, desafiando o leitor a encontrar em cada parágrafo os trechos sutilmente construídos em ordem alfabética, num texto que bem poderia ser parte da produção literária do *OuLiPo*. Foi assim que Aletrícia conheceu Zoroastro, “moço alto, belo, calvo, discreto, elegante, fidalgo, guerreiro” (QUEIRÓS, 2003, p. 35) e se apaixonaram. Fizeram planos juntos “Ele aguardando a promoção, contabilizando suas despesas e economias [...]” (QUEIRÓS, 2003, p. 56). Até que Zoroastro inesperadamente morre, e o Amor – palavra perfeita para ela por não desprezitar a ordem alfabética – transforma-se em um desencanto tão profundo que leva também Aletrícia à morte. Triste e melancólico final, assim como o fim do colocador de pronomes de Lobato. Aletrícia e Aldrovando, separados por oito décadas literárias... ah! se eles tivessem se conhecido, tudo poderia ter sido diferente. Afinal, pouco antes de morrer Aletrícia pensara: “Não se apaixonaria por mais ninguém, pois não existia nenhuma letra depois do Z. Zoroastro fora definitivo.” (QUEIRÓS, 2003, p. 60), “Se tivesse se apaixonado por um rapaz chamado Antônio, teria todo o alfabeto pela frente” (QUEIRÓS, 2003, p. 62). Em ambas as narrativas metalinguísticas fica para o leitor a crítica ao preciosismo com a linguagem, mas fica também uma mensagem de amor às palavras e à Língua Portuguesa.

Os alfabetários da literatura infantojuvenil contemporânea, como se vê, querem e podem muito mais que ensinar as letras do alfabeto.

## 2.2 Livros intergenéricos

A ideia de mesclar gêneros textuais<sup>3</sup> é um recurso muitas vezes utilizado por autores de literatura infantojuvenil, e se configura, como procuramos mostrar no início deste trabalho, como uma tendência já consolidada e reconhecida pela crítica literária da literatura infantojuvenil.

A essa forma de composição textual, Koch (2015b, p. 114) chama de “hibridização ou intertextualidade intergêneros”, que define como “fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. Partindo da denominação da autora, portanto, chamaremos, ao longo deste trabalho, esse tipo de obras de *livros intergenéricos*.

São muitos os exemplos de títulos para crianças e jovens que se valem dessa estratégia discursiva: *Receitas de olhar* e *Recados de corpo e alma*, de Roseana Murray; *Estatutos de um novo mundo para crianças*, de Miguel Sanches Neto; *Pequeno manual de monstros caseiros*, de Stanislav Marijanovic; *Listas fabulosas*, de Eva Furnari; *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros; *Declaração universal do moleque invocado*, de Fernando Bonassi; entre muitos outros. Nossa investigação apurou setenta e cinco textos literários, mesclados com mais de trinta diferentes tipos de gêneros textuais, em prosa e em versos, sejam livros inteiros ou poemas soltos, que recorrem a este procedimento composicional para despertar o interesse de seus potenciais leitores.

Afinal, para Cruz (2014, p. 69):

Ao tomar emprestado de gêneros distintos seu padrão formal e/ou léxico característicos, e reconstruí-los, os escritores corroem seu uso cotidianamente utilitário. A ‘armadilha’ consiste em atrair o leitor com uma forma textual habitual, corriqueira, para que, acreditando estar penetrando num universo conhecido, o leitor se surpreenda.

Essa visão é corroborada por Marcuschi (2010, p. 35): “os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. Operam prospectivamente, abrindo o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bakhtin.”; além do que: “Não é na similaridade de formas que reside a identificação

---

<sup>3</sup> No que concerne à diferenciação conceitual entre *gêneros textuais* e *gêneros do discurso*, Claudio Cesar Henriques (2011a, p. 7-8) admite que “a palavra GÊNERO, aplicada aos estudos linguísticos, pode também abranger um variado mosaico de explicações. [...] Muitos estudiosos afirmam que é possível usar indiferentemente as duas expressões”. De nossa parte, nos alinharemos, neste trabalho, àqueles que utilizam indistintamente as duas denominações.

de um gênero e sim nos atos praticados recorrentemente.”, mas, “a estrutura é o aspecto reconhecível como constituinte social [...]” (MARCUSCHI, 2011, p 24).

Os estudos de Mikhail Bakhtin foram determinantes para a concepção que se tem até hoje sobre os gêneros do discurso. Em “Estética da criação verbal” (2011, p. 262), publicado originalmente em 1979, Bakhtin expõe as bases de seu pensamento sobre o tema. Desnecessário tentar parafrasear ideias tão definitivas:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Estabelecidas essas bases, cabe acrescentar que para Bakhtin os gêneros discursivos podem assumir infinitas formas, dada a complexidade da atividade humana. Essa heterogeneidade dos gêneros do discurso compreende desde as conversações mais triviais do cotidiano dos falantes até os mais elaborados textos científicos. Nesse sentido, Bakhtin divide os gêneros em duas classes: os primários e os secundários. Os primários se caracterizam, segundo ele, por formas mais simples que se relacionam com a comunicação discursiva cotidiana. Os secundários, por sua vez, assumem maior complexidade e organização formal e são predominantemente escritos. A literatura, assim como outras formas de expressão artístico-literárias, enquadra-se como um gênero secundário, e caracteriza-se por ser mais propícia à manifestação do estilo individual, ao passo que gêneros como documentos legais, regidos por uma maior padronização, pouco ou nada refletem a individualidade de seus usuários.

Ainda que não faça referência aos processos de hibridização tal qual os concebemos aqui, Bakhtin, ao mencionar a incorporação dos gêneros primários pelos secundários, descreve exatamente o que afirmamos acontecer quando os autores de literatura infantojuvenil mesclam seus textos literários com outros gêneros textuais, no processo que estamos chamando de intergenericidade: “Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Dominique Maingueneau (2004) propõe quatro categorias de “genericidade instituída”, de acordo com a possibilidade de variação criativa e do índice de autoralidade que cada conjunto de gêneros permite. Assim, classifica, no que chama de “modo I”, as correspondências comerciais, catálogos telefônicos, fichas administrativas e registros de cartório, caracterizados “por fórmulas e esquemas composicionais preestabelecidos, bem controlados e dentro dos quais os participantes são praticamente intercambiáveis. É impossível falar de autor em tais práticas verbais.” (MAINGUENEAU, 2004, p. 50); do modo II fazem parte “gêneros para os quais os locutores produzem textos individualizados, mas, submissos a normas que definem o conjunto de parâmetros do ato comunicacional” (MAINGUENEAU, 2004, p. 50), e dele fariam parte jornais televisivos, guias de viagem etc.; aos gêneros do modo III (publicidades, músicas, programas de televisão), Maingueneau associa as palavras “inovação” e “renovação”, mas ressalva: “não têm por função contestar a cena genérica” (MAINGUENEAU, 2004, p. 51); a literatura se encaixa justamente no modo IV, caracterizado por alto nível de autoralidade, flexibilidade, criatividade e originalidade, desestabilizando muitas vezes a própria noção de gênero: neles “o ‘autor constrói sua identidade através da sua enunciação.” (MAINGUENEAU, 2004, p. 52). É graças a essa característica, portanto, que o texto literário se constitui em terreno fértil para a intergenericidade.

A intergenericidade, enquanto tendência contemporânea da literatura infantojuvenil, já aparece em estudos recentes de pesquisadores da área, como já apontado. Mas, embora sejam destacadas suas potencialidades formativas, muitas vezes é apresentada como um recurso literário que ainda carece de descrição e categorização mais aprofundadas. Cecilia Bajour (2012, p. 99) assim se refere às obras que, segundo ela, parodiam a tradição literária: “como costuma ocorrer em boa parte da literatura humorística para crianças que se produz hoje em dia, essa tradição não é venerada [...], mas mesclada despudoradamente, de maneira híbrida, com imagens, discursos e gêneros contemporâneos.”. Ainda que não os classifique tal como propomos, os livros intergenéricos são descritos por ela como pertencentes a um conjunto de “textos em que os gêneros se mesclam e *as classificações ganham um sinal de interrogação*” (BAJOUR, 2012, p. 108) (*grifo nosso*).

O escritor e pesquisador Leo Cunha (CUNHA, 2005, p. 99) insere o tipo de livros que estamos analisando num conjunto de obras que ele chama de “livros-álbuns”, caracterizados por terem em comum “a estrutura modular ou episódica e a possibilidade de leituras não-lineares. [...] compostas por blocos soltos de texto que se interligam de alguma ou de várias formas.”. E complementa (CUNHA, 2005, p. 100):

Um texto sem começo nem fim absolutos, com várias entradas, que pode ser lido de uma forma mais ‘folheada’, mais dispersa, como um dicionário, um manual ou um álbum de retratos. Não é por acaso que vários desses livros infantis a que estou me referindo foram criados como paródias dessas publicações.

Embora muitas das obras que estamos chamando de *intergenéricas* se encaixem na categoria criada por Cunha, nem todos os livros citados por ele dialogam criativamente com outros gêneros textuais, característica basilar da categoria que estamos propondo. O mesmo se dá com o conceito de “narrativas hipertextuais infantis”, criado por Elaine Cristina da Silva Martins (MARTINS, 2016). A pesquisadora insere os livros que caracterizamos como intergenéricos num conjunto de obras que qualificam como “escrita hipertextual”, sendo o conceito de hipertextualidade entendido como “uma característica que coloca o texto numa malha relacional, com uma arquitetura baseada na intertextualidade, que promove e potencializa um movimento dinâmico e reversível no processo de leitura, capazes de ampliar os sentidos do texto.” (MARTINS, 2016, p. 19). Entre a nossa conceituação e a da pesquisadora, a diferença é que, além de as narrativas chamadas por ela de *hipertextuais* não necessariamente apresentarem a mescla de gêneros textuais, são também *multilineares* – podem ser lidas em várias sentidos -, característica que não se aplica a muitas dos livros que categorizamos como intergenéricos. Entre as duas noções, apresentam-se como semelhanças: a fragmentação narrativa – são compostas por diferentes textos que dialogam entre si -, e o alto grau de interatividade com o leitor - que é convidado a construir ativamente os sentidos do texto. Em suma, enquanto nossa ênfase é na interação entre diferentes gêneros textuais, o recorte da pesquisadora recai sobre o modo de leitura, que se assemelha ao hipertexto. Assim, sob a classificação de *hipertextuais*, Martins apresenta como exemplos seis obras que não se encaixam em nossa conceituação: *Cigamiga e Formigarra*, de Gloria Kirinus; *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado; *A escola do cachorro sambista*, de Felipe Ferreira; *O Pequeno Rei e o Parque Real*, de José Roberto Torero; *Os lobos dentro das paredes*, de Neil Gaiman; e *Clara Manhã de Quinta à Noite*, de Don Wood; e outras três que, ao contrário, compõem também o nosso *corpus* de análise: *A caligrafia de Dona Sofia*, de André Neves; *Felpe Filva*, de Eva Furnari; e *O diário escondido de Serafina*, de Cristina Porto.

Vários outros estudiosos da literatura infantojuvenil apontam a intergenericidade como um traço marcante da produção literária contemporânea, destacando suas características, mas sem arriscarem-se a uma categorização mais precisa.

Teresa Colomer refere-se a intergenericidade como “inclusão de outras formas textuais não-narrativas”. Para ela (2003, p. 313):

A inclusão de formas textuais que definimos como alheias à narrativa oferece também um grau variável de experimentação. Às vezes aparece simplesmente na ação do personagem que lê uma carta ou que canta uma canção. Outras configura um jogo literário deliberado no qual se acumulam formas e se imitam tipos de textos [...]. A grande variedade de textos utilizados (canções, poesias, textos jornalísticos, cartas, anúncios, cartazes, adivinhações, refrões, diários pessoais, fórmulas mágicas, discursos políticos, instruções, fichas normativas, inscrições, artigos de revistas, listas, definições de dicionários, conferências, certificados, fragmentos teatrais, lendas, romances, profecias, receitas, notas de pé de página, pós-escritos, contratos, telegramas, leis, guias turísticos, etc.) remete à consciência de uma sociedade altamente alfabetizada, na qual as crianças estão familiarizadas com uma ampla gama de formas e usos textuais.

A autora situa a intergenericidade no conjunto dos procedimentos narrativos responsáveis por uma “tendência à fragmentação narrativa” (COLOMER, 2003, p. 376) que caracterizaria a literatura para crianças e jovens na contemporaneidade. Para a pesquisadora espanhola, foi produzida “uma certa desagregação da coesão narrativa, o que contribui para caracterizar a narrativa atual como uma forma literária escrita, em consonância com os traços próprios da cultura áudio-visual e das tendências culturais definidas como ‘pós-modernidade’” (COLOMER, 2003, p. 376).

Peter Hunt (2010, p. 287) afirma que “Um dos traços característicos da literatura infantil tem sido sua falta de pureza genérica”. Para o pesquisador inglês (2010, p. 287):

No século XX, e cada vez mais no século XXI, a ideia do livro como uma forma ‘fechada’ será substituída pela experiência multidimensional. [...] A literatura infantil, talvez de forma mais óbvia que outras formas literárias [...] fez parte disso – adaptando, refazendo, absorvendo [...].

Após a leitura de cerca de cinco mil obras literárias infantojuvenis destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, todas publicadas a partir de 2002, para uma seleção de compra governamental a nível estadual, uma das mais importantes pesquisadoras da área no Brasil, Maria Zaira Turchi (2008), pôde estabelecer quais seriam as principais tendências do gênero na primeira década deste século XXI, e a intergenericidade não poderia deixar de figurar entre elas: “No caminho aberto por Ziraldo, a tendência mais forte da literatura infantil na atualidade manifesta-se no cruzamento de várias linguagens, vários códigos, vários gêneros textuais.” (TURCHI, 2008, p. 4).

Para Maria Zélia Versiani Machado (2020, s.p.):

A linguagem focalizada sob a perspectiva dos gêneros textuais se apresenta como matéria suscetível a classificações. [...] Aquilo que é estável em um gênero textual, ou seja, os elementos que nos levam a reconhecer uma notícia, um conto de fadas,

um anúncio, uma lenda, uma frase de para-choque de caminhão ou uma fábula, por exemplo, resultam de experiências compartilhadas social e historicamente. [...] Para Bakhtin, os gêneros não possuem formas fixas ou imutáveis. [...] Essa dinâmica de constituição dos gêneros dá vida às criações literárias que reinventam gêneros narrativos e poéticos, por meio da oralidade e da escrita. [...] Hoje podemos encontrar – dentro das amplas denominações “poesia e narrativas para crianças” –, uma série de propostas que desafiam os leitores no permanente jogo de aproximações e rupturas que a literatura favorece em relação à tradição.

Importante entendermos de que forma os gêneros textuais ganharam tamanha relevância na criação literária destinada a crianças e a jovens. Diferentes pesquisadores atribuem essa vinculação às políticas públicas educacionais, que acabam por influenciar a produção literária infantojuvenil, dando continuidade a uma relação existente desde a gênese da literatura infantojuvenil.

Em *Literatura Infantil Brasileira: uma nova/ outra história* (2017), Marisa Lajolo e Regina Zilberman, analisam os livros destinados às crianças e jovens lançados nas três décadas que antecedem à publicação de seu estudo. As pesquisadoras atribuem algumas características que, em sua análise, distinguem a produção infantojuvenil do período. Para elas “Recortada por legislação que, de forma crescente a partir da aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996/1997), pauta a leitura escolar, transforma-se a cadeia que vai da produção ao consumo de livros destinados à infância e juventude.” (LAJOLO; ZILBERAMAN, 2017, p. 14). Um dos exemplos apresentados pelas estudiosas, de como políticas públicas podem afetar a produção, circulação e consumo da literatura infantojuvenil, é a influência que os *Temas Transversais* dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* exerceram no segmento. Segundo elas, esses documentos passaram a pavimentar “o percurso da cultura escolar, afetando direta e profundamente a literatura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 70), eventualmente direcionando, em maior ou menor medida, o processo de criação literária dos escritores, a seleção de títulos a serem publicados pelas editoras e a avaliação das obras em compras governamentais.

Referindo-se especificamente aos *Temas Transversais*, José Nicolau Gregorin Filho (2009) também destaca a influência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* sobre a literatura infantojuvenil brasileira: “A relação já mencionada entre a literatura produzida para crianças e jovens e a sociedade pode ser claramente percebida nas alterações provocadas nos textos para a infância após a promulgação da LDB [...] com a criação dos PCNs [...]” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 40).

De acordo com Kleiman (2010, p. 9),

A proposta dos PCN de fundamentar o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, nos gêneros do discurso, desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero.

Em artigo no qual descreve detalhadamente a trajetória do Português enquanto disciplina curricular no Brasil, Magda Soares (2002) nos mostra, contudo, que a valorização da diversidade de gêneros textuais na sala de aula de Língua Portuguesa é anterior aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Segundo a pesquisadora, no início dos anos 1970, em sequência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, e reflexo da ideologia do regime militar implantado no país em 1964, passou a vigorar uma visão de língua pragmática e utilitária. Vista então como sistema, à língua coube responder aos anseios mais cotidianos das práticas sociais, passando inclusive a disciplina a ser chamada de “Comunicação e Expressão”. Nesse contexto, e consoante pressupostos largamente distintos dos que embasam o trabalho com gêneros textuais hoje, passaram a fazer parte dos livros didáticos não apenas os textos literários, mas também “textos de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor” (SOARES, 2002, p. 170).

Essa relação entre literatura infantojuvenil e escola foi sempre alvo de problematizações que visavam a estabelecer os limites segundo os quais arte literária e pedagogia poderiam se imbricar. A vinculação da produção literária destinada a crianças e a jovens à legislação educacional e a documentos curriculares, como os PCNs e, mais recentemente, a BNCC, enseja questionamentos de diferentes ordens.

A pesquisadora Ana Crelia Dias, em artigo intitulado *Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)* (2016), chama a atenção para o fato de que a literatura, nas instituições de ensino, sempre aparece associada a outras áreas: “a pedagogia, os conhecimentos linguísticos, a historiografia literária, o encaminhamento crítico-teórico.” (DIAS, 2016, p. 212). E coloca a “necessidade de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II” (DIAS, 2016, p. 212) como um dos riscos dos quais a literatura precisa “defender-se” para que o texto literário não seja encarado de forma utilitária, subestimando as potencialidades de uma educação literária plena.

Maria Antonieta Antunes Cunha, no final da década de 1990, via nas obras intergenéricas um caráter mercadológico: “Os nossos meninos adoram diário, adoram correspondência e saem cinquenta numa bienal, daquilo mesmo. Esse filão da correspondência começou com *Ana e Pedro*, da Vivina de Assis Viana [...] E porque as

crianças gostaram [...] dá-lhes correspondência” (CUNHA, 1997, p. 102). Para ela “o grande problema da literatura infantil [...] é o seguinte: a escola está dentro da literatura e não a literatura está dentro da escola.” (CUNHA, 1997, p. 102).

Já Roxane Rojo (2014, s.p.) questiona a forma como os gêneros textuais, ou discursivos, são trabalhados em sala de aula:

[...] *gêneros discursivos* são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. [...]. É pelo tema que a ideologia circula. A forma de composição e o estilo do texto vêm a serviço de fazer ecoar o tema daquele texto. O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. E o que é a forma de composição? Ela é, pois, a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto.

Seria muito interessante, para o desenvolvimento dos letramentos, que a escola tratasse dos textos orais, escritos e multimodais em compreensão e produção como exemplares de *gêneros discursivos*, dando prioridade máxima aos temas que fazem ecoar por meio de seus processos estilísticos e de sua composição, ao invés de tratá-los como faz, como gêneros textuais, enfocando a análise de sua forma e de seu estilo por si mesmos.

Ao que estamos chamando de intergenericidade, Glaucia Muniz Proença Lara (2010) chama de “transgressão”: “quando um dado gênero (o transgressor) assume a função de outro (o transgredido) ‘emprestando-lhe’, ao mesmo tempo, sua forma” (LARA, 2010, p. 13). Estudando o fenômeno além da Literatura, a pesquisadora identifica e analisa sua ocorrência também na publicidade, no gênero epistolar, entre outros. Lara toma como ponto de partida o que considera uma deficiência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: privilegiar os gêneros textuais, mas não apontar ao professor caminhos de como trabalhá-los em sala de aula. Para ela, os textos “transgressores” oferecem uma alternativa produtiva à abordagem normativa comumente adotada no ensino dos gêneros textuais: “o que propomos é uma metodologia alternativa para o ensino dos gêneros na/ pela escola: abordá-los não a partir de suas regularidades, o que tem sido feito tradicionalmente, mas do ponto de vista da transgressão.” (LARA, 2010, p. 64). Nesta proposta, o aluno seria levado a “identificar as especificidades tanto do gênero transgressor, quanto as do gênero transgredido, observando ao mesmo tempo, que componentes foram ‘desrespeitados’ [...] e que efeitos de sentido foram construídos.” (LARA, 2010, p. 66). Reconhecer os “desvios genéricos”, moldar a plasticidade dos gêneros, compreender as diferentes formas de hibridização, respeitar seus limites ou subverter seus paradigmas, propiciariam a formação de um “leitor/ produtor de textos eficiente, porque mais

crítico e participativo.” (LARA, 2010, p. 65); “cidadãos dinâmicos, que saibam operar com os mais variados gêneros [...] capazes de articular as coerções dos gêneros com o duplo espaço da ‘liberdade’ (o seu, enquanto sujeito, e o dos gêneros.)” (LARA, 2010, p. 72).

Santos e Moraes (2013, p. 32) têm a mesma proposta de abordagem do livro intergenérico. Para eles, “boa parte dos textos de literatura infantil possibilita o diálogo com outros gêneros do discurso”; desta forma (SANTOS; MORAES, 2013, p. 33),

Ao trabalhar com esse diálogo entre gêneros do discurso no texto literário, é fundamental que o professor oriente os alunos na percepção tanto das diferenças existentes entre o gênero do discurso propriamente dito e a sua recriação ficcional quanto das semelhanças entre ambos.

Marisa Lajolo (2009b, p. 106), em artigo no qual revisita algumas ideias que possuía acerca da escolarização da leitura literária, embasa essa abordagem dos gêneros textuais em sala de aula:

Hoje acredito que a forma de alunos poderem ler artigos de jornal, contos e letras de música é, exatamente, distanciarem-se das situações comuns de circulação desses gêneros. Nesse distanciamento, é mais fácil desenvolverem categorias críticas de leitura para que, em situações comuns, exteriores à escola, os alunos possam ser sujeitos críticos da leitura que fazem de tais textos. Ou seja, a migração de textos para atividades escolares subtrai os textos de seu – digamos – gênero original.

Assim, tomados os devidos cuidados, e observados os caminhos apontados, para os quais chamamos a atenção, o potencial formativo dos livros intergenéricos parece indiscutível. Afinal, para Ingedore Koch (2015a, p. 153), “O contato permanente com os gêneros com que se defrontam na vida cotidiana, [...] leva os usuários a desenvolver uma competência metagenérica, que lhes possibilita interagir de forma conveniente em cada uma dessas práticas”. E, segundo Bajour (2012, p. 100), “esse conjunto de textos prontos para reinventar e encantar, colocado à disposição do leitor e atento a suas reações, também as desafia: não se limita a agradar o leitor entregando-lhe de bandeja apenas o conhecido”.

A literatura infantojuvenil intergenérica mostra-se ainda mais potente em sua capacidade formativa quando, conforme afirma Marcuschi (2011, p. 30) “o que se percebe é que a população em geral, e em particular as comunidades de baixo nível de letramento, mais consomem do que produzem gêneros e, mesmo assim, gêneros minimalistas”, já que para ele “A ideia de que os gêneros são dinâmicos e maleáveis é bastante interessante, mas os gêneros minimalistas que circulam no dia a dia das pessoas são relativamente rígidos, rotineiros, recorrentes e formulaicos. Não tem autoria característica, nem variação de estilo.”

(MARCUSCHI, 2011, p. 30). Sem dúvida, estilo e autorialidade são qualidades que a literatura intergenérica para crianças e jovens tem de sobra para oferecer a seus leitores.

A relação de livros infantojuvenis intergenéricos encontrados em nossa pesquisa dá a dimensão da criatividade dos autores que escrevem para crianças e jovens ao adotarem o recurso. Diante da variedade de gêneros hibridizados e da diversidade de procedimentos composicionais realizados, parece clara a resposta à pergunta feita por José Nicolau Gregorin Filho (2012, p. 7): “Mas esses textos podem ser classificados como literatura? Ou seriam livros apenas supostamente literários, assim publicados somente para atender a propostas curriculares, listas de conteúdo e atividades escolares?”. A resposta enfática à primeira pergunta é *sim*, assim como a resposta à segunda pergunta é *não*. Ainda que tenhamos estabelecido anteriormente, aqui, uma relação de causa e efeito entre políticas públicas educacionais que privilegiam os gêneros textuais, como PCNs e BNCC, e o aumento da publicação de obras intergenéricas, e que possivelmente muitas obras com esse perfil tenham sido de fato criadas visando ao mercado, o fato é que a materialização desse objetivo, *a priori*, mercantilista, quase sempre se dá com alto grau de literariedade. Para Graça Paulino (2000), o texto narrativo-literário possui em essência três propostas básicas de ação interlocutória, que se podem apresentar mescladas: proposta *pragmática* – “intenta mudança de comportamento nos leitores [...] se propõe interferir na vida dos destinatários” (PAULINO, 2000, p. 43); proposta *ficcional* – “intenta agenciar o imaginário dos leitores” (PAULINO, 2000, p. 44); proposta *informativa* – “intenta envolver intelectualmente o leitor no acesso/produção simbólicos de conhecimentos, que podem ser científicos, sociais e de outras naturezas” (PAULINO, 2000, p. 45). Da lista das obras apuradas, não identificamos nenhum título em que a proposta discursiva soe artificial ou forçada, ou seja, os livros alcançaram perfeita integração e harmonia entre a proposta ficcional e as propostas informativa e pragmática. Quase sempre surpreende, positivamente, a maneira como o gênero “visitante” é incorporado pela narrativa ou pelo poema. Não faltam exemplos para sustentar o que afirmamos.

Publicado há vinte anos, *As aventuras do Bonequinho do banheiro*, de Ziraldo, é todo construído a partir de placas de sinalização. Todas as placas que conhecemos em que o bonequinho estilizado do título aparece, somadas a diversas outras placas, são transformadas em episódios da vida dele, que é humanizado: praticando esportes, atravessando a rua, voando de avião. Até que, ficticiamente, ele se encontra com a “bonequinha” do banheiro, e o inesperado acontece. O final é encantador.

Outro livro intergenérico infantojuvenil que surpreende pelo gênero textual “transgressor” é *A mulher que falava pára-choquês*, de Marcelo Duarte. A ideia inicial teria

tudo para dar errado, se as soluções narrativas encontradas pelo autor não se mostrassem tão orgânicas. Dirce, a protagonista, trabalha na cabine de pedágio de uma estrada, o que torna perfeitamente verossímil que tenha adquirido o hábito de só se expressar por meio de frases de para-choques de caminhão. A forma como perde a memória e esquece todas as frases que tinha memorizado é divertida e crível: um refletor de um estúdio caiu em sua cabeça pouco antes da gravação do comercial de uma fábrica de caminhões, para o qual tinha sido convidada após ter ficado famosa por suas frases.

Aqui cabe lembrar, conforme destacou Colomer (2003), que existem, e estão sendo considerados por nós, diferentes graus de hibridização. Nem sempre o texto literário assume a forma composicional do gênero textual cotidiano. Às vezes, a referência ao gênero primário fica somente ao nível do título, como acontece em *Caderno de rimas do João*, de Lázaro Ramos, e em *Manual da delicadeza*, de Roseana Murray. Em outros casos, o gênero não literário aparece em meio ao texto literário, de maneira “natural”, mas sem modificar sua forma, em prosa ou verso, como em *A mulher que falava pára-choquês*, que acabamos de analisar, em que as frases de caminhão não se confundem com a narração, e como em *Brinco de listas*, de Ana Maria Machado, em que as “listas” do título aparecem como partes de poemas.

Ao discorrer sobre os diferentes níveis de autoralidade que os gêneros possuem, Marcuschi (2011, p. 20) usa como exemplo os documentos legais: “todos os estatutos e toda legislação apresentam baixo grau de marcas de autoria individual e são, em geral, fruto de ações sociais coletivas ou institucionalizações rígidas [...]”. Interessante observar como a literatura infantojuvenil, por meio da intergenericidade, desconstrói essa rigidez em todos os livros pesquisados que brincam com textos relacionados a leis. Alguns exemplos: *Estatutos de um novo mundo para crianças*, de Miguel Sanches Neto; *Nascemos livres*, de Bartolomeu Campos de Queirós; *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. Obra literalmente “transgressora”, *Declaração universal do moleque invocado*, de Fernando Bonassi, aproveita o léxico e os sintagmas típicos dos estatutos e declarações - “toda”, “tem direito”, “é proibido” -, mas subverte totalmente o discurso tradicional. A voz narrativa é a de uma criança, “invocada”, que reivindica seus direitos aos adultos de forma extremamente crítica, consciente dos problemas do mundo, mas com a liberdade de ser, os sonhos e os desejos desmesurados de quem não quer se sujeitar a nenhum tipo de opressão, por mais rotineira que seja ela. São direitos que não seguem a lógica cartesiana dos adultos. Como: “Toda criança tem direito de aprender a língua que quiser, mesmo que seja a língua das borboletas, lobos, corujas”; “Toda criança poderá xingar quem merece. Também poderá xingar quem não

merece, desde que a pessoa não esteja por perto”; “É proibido o uso de qualquer tipo de arma. Em 24 horas, os exércitos serão obrigados a transformar os mísseis em foguetes interplanetários, as cercas eletrificadas em máquinas de cócega, as espadas em vara de pescar”.

Gênero muito criticado, acusado de ser um simulacro criado pela escola para ensinar os alunos a escrever, a redação escolar já foi tematizada, e problematizada, por uma obra infantojuvenil que alcançou significativo sucesso, *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel. A redenção da redação escolar vem pelas linhas inspiradas de duas obras intergenéricas. *Lições de girafa*, de Leo Cunha e Marcus Tafuri, inicia com a reprodução de um bilhete, assinado pela professora Amélia, que traz o resultado de uma votação com nomes de animais, e a seguinte mensagem: “Agora aproveitem e façam uma composição sobre o animal que vocês elegeram: a girafa. Podem fazer poesia, se quiserem. Bom fim de semana!”. Os dezoito textos que se seguem não têm nada de padronizados, artificiais ou aborrecidos, e reproduzem a visão lúdica e poética que as crianças têm do mundo. Alguns fragmentos: “Depois que o homem inventou a caverna de tijolo, mais limpa e com geladeira, as girafas mudaram pra cidade e, sábado à tarde, divertem os meninos que não têm o que fazer. Assinado: Huguinho Ciência.”; “A girafa é um dinossauro que fez um puta regime. Paulinho Bam-Bam.”; “Dizem que a girafa é sorridente/ Mas e se um dia ela ficasse doente?! Se acordasse de torcicolo?! Se tivesse medo de altura?! E se ela desse um nó no pescoço? Maria das Dores.”. Outra obra que se apropria com excelente resultado do gênero redação escolar é *Drufs*, de Eva Furnari. Impactante já pelas ilustrações, totalmente inusitadas, em que os personagens são representados (e fotografados), nas pontas dos dedos da autora-ilustradora, com a utilização das mais diferentes e criativas técnicas artísticas, e de materiais como bexigas, esponjas e botões, o livro cativa também por seu compromisso ético. A história começa com um texto narrativo em que a Professora Rubi é apresentada. São citados exemplos de algumas das criativas tarefas que ela costuma pedir aos alunos: “Escreva uma conversa entre um tênis velho e um tênis novo”; “Invente o que seria Zurônio, depois desenhe e explique para que serve”. A proposta de redação que serve de mote ao livro é: “Tire fotos da sua família. Escreva uma ou duas coisinhas interessantes ou desinteressantes sobre ela. Podem ser detalhes dramáticos, problemáticos, patéticos, poéticos. O que você quiser. Também vale inventar.”. Na sequência, são apresentadas quinze famílias, por meio de fotos dos dedinhos personificados, e das redações feitas pelos alunos, cada uma escrita com uma letra manuscrita diferente, com *estilo* infantil, trazendo nos títulos os nomes das famílias, e uma lição de diversidade: “Família Suflê”, formada por dois Pais (“Um dos meus pais se chama Nic Suflê.

[...] Mas quem faz comida aqui em casa é o meu outro pai, o Croassan.”); “Família Borbolébulas”, formada por negros; “Família Klau”, em que todos são palhaços; e “Família Bóton”, que tem duas mães (“A minha mãe Juta é estilista. [...] Eu fui usar a máquina de costura da minha outra mãe, a Polaina, e tive um acidentezinho.”).

Outra obra intergenérica com projeto gráfico e composição textual surpreendente é *Animalário Universal do Professor Revillod – Fabuloso Almanaque da fauna mundial*, de Javier Sáez Castán. O livro utiliza a técnica chamada na França de “meli-melo” (do verbo “mélanger”, que significa misturar), também chamada por Colomer (2017, p. 232) de “tiras combinadas: folhas partidas horizontal ou verticalmente”, classificada por ela como parte dos chamados livros “interativos” ou “animados”. O livro emula os textos científicos com tal seriedade que provoca o riso. No texto da contracapa se lê: “O Animalário Universal que você, amigo leitor, tem nas mãos é um compêndio de ciência rigorosa e edificante diversão. Desfrute desta seleção dos ‘souvenires zoológicos’ do professor acadêmico Revillod”. As ilustrações da primeira página mostram uma foto do fictício professor, com estilo que reproduz fotografias antigas, ao lado de grandes cientistas que existiram de verdade. Na segunda página, a reprodução, em preto e branco, do que seria a foto tirada no exato momento em que o professor descobre mais um animal exótico, o impressionante “Carfante”. Nas páginas 3, 4 e 5, o leitor pode ler textos que imitam o discurso científico e o seduzem a entrar na atmosfera ficcional e a acreditar na verdade do texto: “Joia bibliográfica da zootecnia moderna que lhe permitirá ter em suas mãos a bagatela de 4096 feras diferentes com a descrição de seu modo de vida – Profusamente Laureado”. As páginas são recortadas em três partes, verticalmente; na primeira imagem aparece um elefante, tendo embaixo a palavra elefan-te tripartida, cada pedaço em uma tira; caso o leitor vire as três tiras ao mesmo tempo, na segunda imagem se deparará com a “porcina” ou porco; mas, como provavelmente captará rapidamente o jogo proposto, deve virar apenas uma ou duas tiras, aleatoriamente, tendo como resultado um animal de forma e nome exóticos, como “elefanna” ou “porfante”. O instigante jogo linguístico se completa com frases, também tripartidas, nos versos das tiras, que são visualizadas na parte superior ao leitor (a obra é encadernada com espiral), formando frases novas a cada manipulação das tiras: “Formidável paquiderme – de majestoso porte – das selvas da Índia”, “Formidável paquiderme – de majestoso porte – companheiro do homem”, “Formidável paquiderme – de hábitos onívoros – companheiro do homem”, são milhares de combinações possíveis, que divertem enquanto propiciam aos leitores que se apropriem de sua língua ao nível da palavra e ao nível da frase.

Em relação às duas últimas obras analisadas, a observação de Vânia Maria Resende (2013, p. 20) é pertinente:

Embora a necessidade do planejamento conjunto do design do livro, que implica forma/conteúdo, não seja de praxe de todas as produções, nem pensamento comum a todas as editoras, vão somando-se no Brasil experimentos notáveis, resultantes de um diálogo crescente entre as partes – escritores, ilustradores, artistas gráficos, técnicos, editores – que respondem pelo profissionalismo da nova mentalidade editorial.

Do conjunto de obras intergenéricas apuradas, onze delas surpreendem por aliarem ao discurso ficcional mais de um gênero textual não literário. Em alguns casos, muito mais do que um. São obras que poderíamos chamar de *multigenéricas*. Desta lista fazem parte: *Confusão no galinheiro: o caso dos ovos de outro*, de Amir Piedade, em que em meio à narrativa está mesclada uma reportagem de jornal e um despacho judicial; *O diário escondido da Serafina*, de Cristina Porto, em que além, naturalmente, do diário, aparecem os gêneros planta urbana, calendário e lista; *Grande livro dos medos*, de Emily Gravett, que recorre a gêneros textuais como: cartaz, jornal, anúncio e partitura, para contar sua história; entre outros.

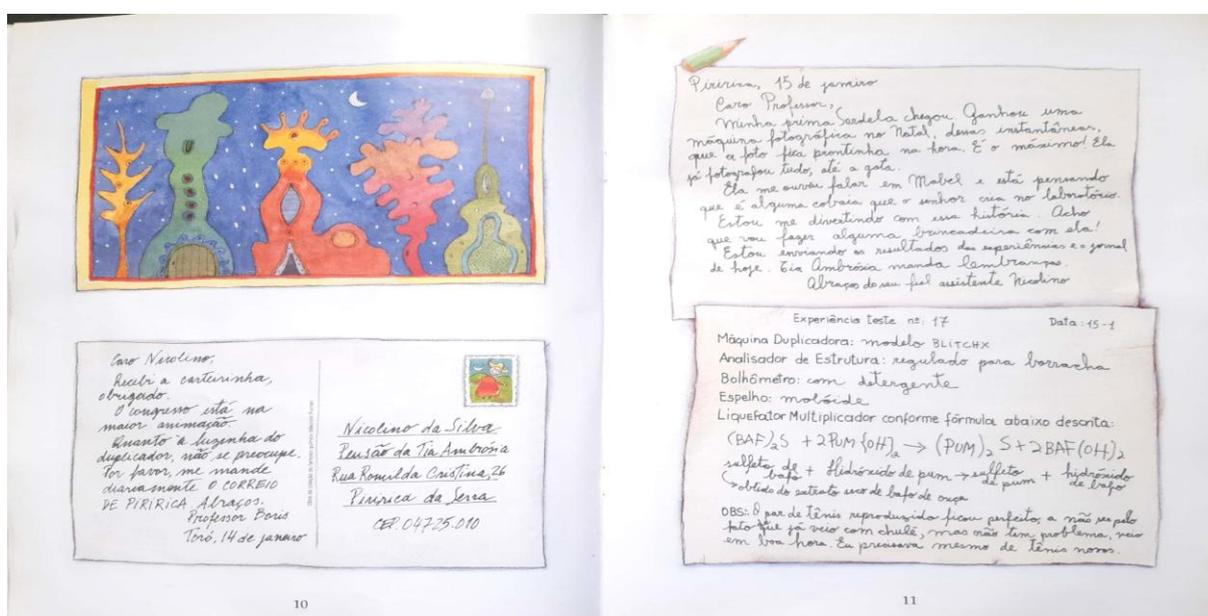
Em alguns casos, causa espanto a quantidade de gêneros que surgem em meio à narrativa. É o que acontece em *Jornal do Menininho* e sua continuação *O outro jornal do Menininho – com novas notícias*, ambos de Nani, mais conhecido como cartunista. O primeiro livro começa assim: “O menino acha que ler jornal é uma coisa importante e muito legal. Acha que é bom ser informado. É bom saber das coisas. O menino, então, resolveu fazer o jornalzinho dele para que soubessem como ele vê a vida e o mundo.”. Seguem-se inúmeros textos de onze gêneros textuais que habitualmente vemos em jornais comuns: manchete, notícia policial, horóscopo, cartuns, etc.; mas, sempre com a visão de mundo de um menino: as “crônicas” falam sobre televisão e sobre tomar banho, nos classificados “Procura-se uma pipa de 3 metros”, e a “notícia esportiva” fala sobre uma bola de sabão que resolveu ser bola de futebol. No livro que dá continuidade à ideia, a estrutura é a mesma, apenas com a substituição de alguns gêneros por outros, sempre com muito ludismo e humor; surgem as entrevistas (“O que que a chave disse para a fechadura?”, “O que que o selo disse para a carta?”); as “Expressões futebolísticas ilustradas”; e o “Obituário”, que lamenta a “morte” da caneta esferográfica azul, cuja “tinta da carga estava no fim” e que teria declarado antes de morrer: “O sangue azul some das minhas veias.”.

A obra intergenérica que se apropria de mais gêneros textuais é *Felpe Filva*, de Eva Furnari, em que aparecem nada menos do que dezessete gêneros: biografia, manual, telegrama, bula, receita, cartão postal, entre tantos outros. Tamanha variedade de gêneros textuais concentrados numa mesma obra enseja uma reflexão acerca das reais condições do leitor em formação de se apropriar dessa diversidade. A esse respeito, Cecilia Bajour (2012, p. 113), fazendo referência às potencialidades formativas das obras infantojuvenis que dialogam com a tradição literária (que classificamos como metalinguísticas porque intertextuais), tece uma observação que, acreditamos, pode ser estendida aos livros intergenéricos (e à multiplicidade de gêneros textuais que congregam): “Hoje em dia muitas crianças vêm a conhecer textos [...] (clássicos) por intermédio da paródia deles. [...] podem se constituir em um trampolim para o contato com os textos que homenageiam em vez de serem pensados como obstáculos para o acesso a eles.”.

Outra obra multigenérica de Eva Furnari é *Operação Risoto*, na qual a autora leva a intergenericidade ao paroxismo. A divertida e misteriosa história do sumiço da “máquina duplicadora” do Professor Boris é contada do início ao fim, quarenta páginas, sem nenhuma linha de narração e nem ao menos uma fala. Todos os elementos narrativos – enredo, personagens, espaço, tempo - são apresentados ao leitor por meio de textos de diferentes gêneros que se encadeiam formando um mosaico muito bem urdido em que os acontecimentos da narrativa vão se sucedendo com surpreendente coesão. A trama começa com uma carta do Professor Boris a seu assistente Nicolino, pela qual sabemos que o cientista está na cidade de “Toró” para um congresso representando “Piririca da Serra”, sua cidade natal. Por meio da carta sabemos também que a história começa em 10 de Janeiro de um fictício ano, e que, durante os trezes dias em que o Professor permanecerá fora, seu assistente deverá continuar os experimentos com a incrível máquina duplicadora. Nicolino responde e o diálogo epistolar dos dois segue, em meio a outros textos, até o final da história. Ficamos sabendo ainda, por meio dos relatórios científicos enviados de volta por Nicolino juntamente com as correspondências, do sucesso obtido na duplicação de um despertador, de um par de tênis e de uma folha de papel. Pelo jornal “Correio de Piririca”, também enviado pelo assistente a seu chefe, somos informados da chegada à cidade do Comendador Polenta e sua esposa. O jornal da cidade aparecerá outras vezes ao longo da história, e, ao lado das notícias que contam sobre fatos importantes para o desenvolvimento do enredo, aparecerão na capa reproduzida (na verdade, ilustrada), paródias divertidas de vários gêneros textuais: a coluna social “Chiques e chilikues”, o anúncio do isotônico “Ratoreide”, as tirinhas da “Bruxinha” (personagem famoso de Eva Furnari, uma intertextualidade com sua própria obra), o

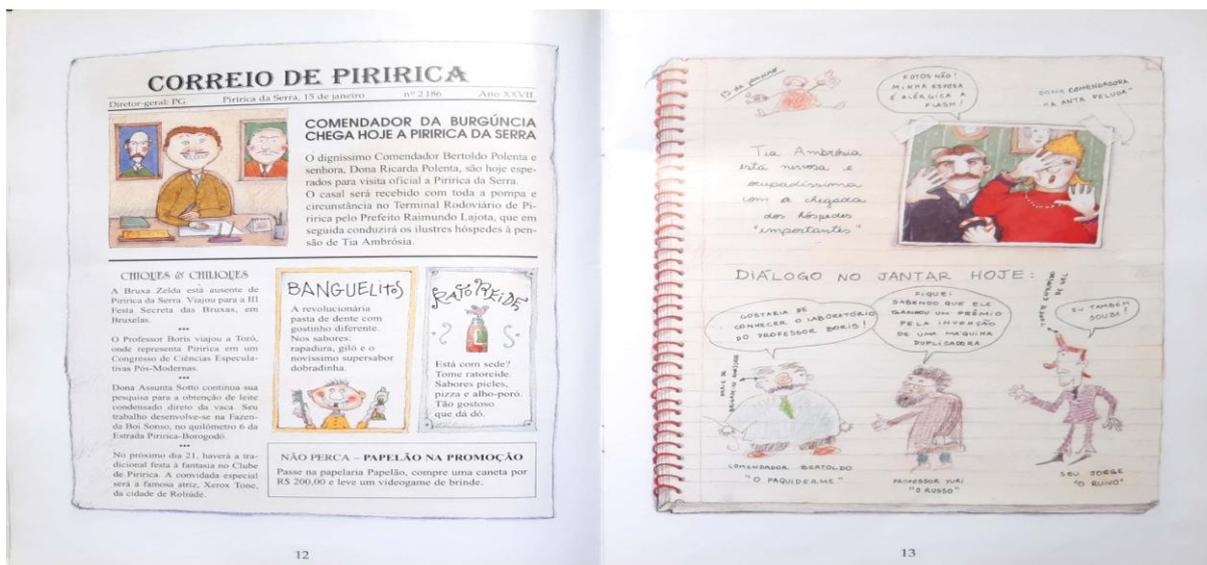
horóscopo “Alto-Astral da Lazineha”, classificados e previsão do tempo. Logo no início da história, somos apresentados também à Sardela, prima de Nicolino, por meio das páginas de seu diário, no qual descreve detalhadamente seus dias e tudo o que acontece na “Pensão da Tia Ambrósia”, onde vivem os primos e outros suspeitos do crime. Bilhetes, cartões postais, recados em murais, entrevistas com personagens, cartões de visita, caderneta, ocorrência policial, cartazes, telegrama, códigos secretos, manuais e até mesmo uma transcrição de gravação, habilmente encadeados por Eva Furnari, vão construindo, de gênero em gênero textual, o desenrolar do enredo. Enquanto se delicia com as recriações dos gêneros que conhece, e é apresentado e desafiado a entender os padrões formais e a funcionalidade dos gêneros a que nunca teve acesso, o jovem leitor vai juntando as pistas do mistério, até que desvende, junto com os personagens, quem foram os responsáveis pelo roubo da fantástica máquina duplicadora.

### Ilustração 3 – Operação Risoto



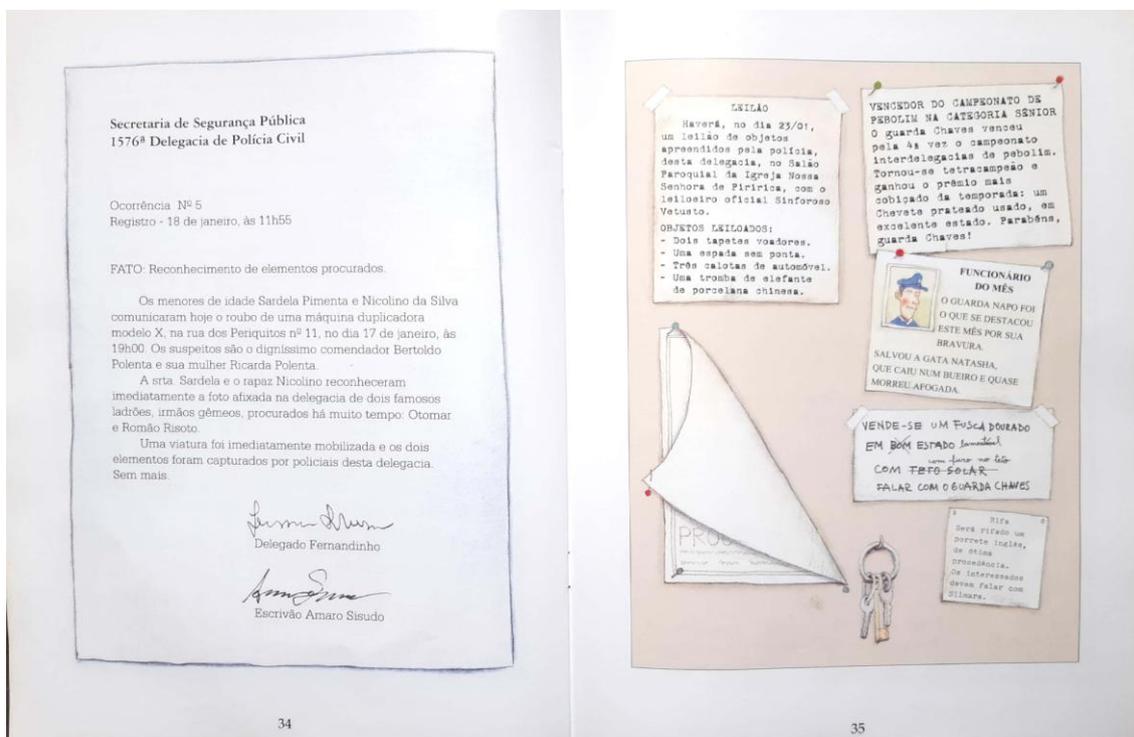
Fonte: FURNARI, 2007, p. 10-11.

## Ilustração 4 – Operação Risoto



Fonte: FURNARI, 2007, p. 12-13.

## Ilustração 5 – Operação Risoto



Fonte: FURNARI, 2007, p. 34-35.

A estratégia composicional criada por Eva Furnari subverte o padrão formal narrativo a que os leitores estão acostumados, engendrando uma narrativa polifônica em que, segundo Teresa Colomer (2003, p. 314) “A cessação da voz narrativa em momentos determinados da narração [...] constituem alternativas ao eco constante da voz de um narrador oral e onisciente,

que conta uma história às crianças.”. Além disso, para a pesquisadora, uma obra como a de Furnari representa um desafio aos leitores em formação, uma vez que “se o narrador e narratário aparecem em sua forma tradicional constituem um elemento de simplificação, uma maneira de dar facilidades ao leitor dizendo-lhe o que deve interpretar” (COLOMER, 2003, p. 363). Para ela, a ausência de narrador e narratário é uma marca de modernidade, pois se alinha às formas literárias da contemporaneidade. O texto da contracapa de *Operação Risoto* é revelador tanto da assunção da intencionalidade inovadora da obra, quanto dessa postura ativa que se espera do leitor: “O que corre agora é um estranho caso contado por meio de códigos secretos, bilhetes, cartas [...] Parece coisa de louco, não é? Seja lá o que for, fique atento! Não perca nenhuma linha ou palavra, qualquer rabisco pode ser necessário para desvendar o mistério [...]”. A estratégia narrativa da obra se alinha ao que Colomer define como uma das cinco principais marcas da narrativa infantil e juvenil atual: o incremento do “grau de participação outorgado ao leitor na interpretação da obra” que acarreta a “exigência de uma leitura mais participativa” (COLOMER, 2003, p. 377). Podemos afirmar mesmo que *Operação Risoto* constrói-se à maneira de um sistema de *hipermídia*, que se caracteriza pelo encadeamento de palavras, imagens (e sons). Nesse sentido, o livro amplia as potencialidades formativas que elencamos anteriormente para outras obras. Subvertendo a tradicional linearidade narrativa, propicia ao leitor uma experiência que engendra o desenvolvimento de uma competência leitora nos moldes das práticas culturais multimidiáticas do século XXI.

Em relação a essa subversão da estrutura narrativa tradicional, marcada pela hegemonia de um narrador onisciente que dirige e condiciona as percepções do leitor, já em 1984, numa das obras precursoras da crítica literária infantojuvenil brasileira, Regina Zilberman alertava para o fato de que uma “narração onde predomina um narrador judicativo, superior às personagens por seu conhecimento e capacidade de avaliação de seus destinos” (ZILBERMAN, 1984, p. 111) pode ser utilizada para a manutenção do *status quo*, reproduzindo normas e valores ideológicos estratificados. Zilberman procurou mostrar que em muitos casos “O caráter formativo do texto é visto sob a ótica temática; porém não se pode negligenciar que esta dependerá do emprego de uma rede de recursos, imperando sobre todos eles a manipulação da linguagem”. Assim, nas obras em que predomina a “soberania do narrador sobre a dicção do personagem” e a “afirmação de um modelo de leitura que exclui a decodificação do destinatário” (ZILBERMAN, 1984, p. 111), sobra menos espaço para que aflore a subjetividade e, conseqüentemente, a identidade do leitor. Para a pesquisadora, portanto, obras literárias que facultam a participação ativa ao leitor, sem entregar-lhes um “mundo pronto, previamente interpretado e facilmente consumível”, colaboram para a

“ruptura” de modelos opressores que limitam o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da competência leitora dos leitores em formação.

Dada a ousadia de seus procedimentos composicionais, *Operação Risoto* enseja outro debate ao qual não podemos nos furtar: a questão do *álbum ilustrado*, conceito no qual se enquadram boa parte das obras que compõem o *corpus* desta pesquisa.

No âmbito da crítica literária da literatura infantojuvenil, o conceito de *álbum ilustrado* é recente, em nosso país, embora sua materialização pudesse ser encontrada antes da difusão da noção. Ou seja, já se produziam álbuns ilustrados no Brasil antes mesmo de que se tivesse conhecimento de uma denominação que o representasse. A pesquisadora francesa Sophie Van Der Linden (2018, p. 86) o chama de “livro ilustrado” e o caracteriza como “uma necessária interação entre texto e imagens, em que o sentido não é vinculado pelas imagens e/ou pelo texto, e, sim, emerge a partir da mútua interação entre ambos.”

Propor uma discussão sobre ilustração parece, *a priori*, deslocado numa pesquisa que se propõe a mensurar o impacto do *texto* literário na formação de crianças e jovens. O debate se justifica, entretanto, na medida em que diferentes especialistas do gênero questionam se esse recrudescimento do papel da imagem nas obras infantojuvenis não ameaça, de alguma forma, a relevância da palavra.

Em 1980, quarenta anos atrás, portanto, a pesquisadora Regina Zilberman (1980), sem deixar de considerar a presença das ilustrações, falava em um “imperialismo do texto”: “não se quer dizer que as obras para crianças não absorvam recursos de outros meios de comunicação, sobretudo os de ordem ótica, como a exploração do visual [...] é que estas interferências não atingem o âmago do gênero” (ZILBERMAN, 1980, p. 74). Pois bem, com o álbum ilustrado o “âmago do gênero” foi atingido. Surpreendente é que, no mesmo artigo em que descreve as características da produção literária infantojuvenil da década de 1980, Zilberman faça questionamentos e proposições que, hoje, com a disseminação do livro ilustrado, adquiram ares premonitórios: “que a literatura infantil renove-se enquanto se mantém fiel a si mesma, afirma a soberania do texto. O que acontece então quando ela abdica desta condição e transforma-se em auxiliar para outros meios de comunicação?” (ZILBERMAN, 1980, p. 75); “poder-se-á [...] pesquisar trilhas originais em cada uma das diferentes modalidades, evitando-se a renúncia à especificidade de suas respectivas linguagens. E inaugurar-se rotas novas de ação que avancem além do texto [...]” (ZILBERMAN, 1980, p. 76).

Para Lajolo e Zilberman (2017, p. 29): “Historicamente, parece ter sido a ilustração o primeiro elemento a desafiar o privilégio da escrita, rompendo a soberania da linguagem

verbal [...]”; e ainda: “[...] a plurimedialidade se faz presente há muito tempo na literatura para crianças e jovens [...] ainda que contemporaneamente ela se manifeste em grau mais intenso.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 30). Elas questionam: “Neste contexto de livros compostos por amálgamas de linguagens, até onde chegam as novas fronteiras que delimitam livros e literatura de seus outros?” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 30).

Um dos capítulos de *Além das fronteiras: literatura, ensino e interdisciplinaridade* (2013), intitulado “Literatura e Artes Visuais”, discute acerca da relação entre o livro infantojuvenil e ilustrações. Para os autores (DIAS et al, p. 114):

O avanço da tecnologia reduziu as limitações dos métodos reprodutivos e houve significativo aumento no que concerne à variedade de possibilidades de criar, tendo o livro ilustrado como espaço privilegiado para isso. Esse advento atraiu para esse tipo de publicação maior número de profissionais das artes plásticas e visuais, e o livro para crianças tornou-se território também do conceito de *design*.

Na visão de Turchi (2008, p. 6):

Essa multiplicidade de dimensões artísticas presentes na obra literária para crianças, se por um lado representa a sua especificidade estética e a qualifica, por outro, muitas vezes, tem resultado em produtos com alta qualidade editorial e gráfica, nos quais o texto verbal é negligenciado. Na era do virtual e da imagem é no apelo visual que o mercado editorial aposta. [...] Nem por isso, contudo, a literatura infantil pode esquecer a sua natureza literária. As várias linguagens na obra infantil devem promover um diálogo em plena igualdade de qualidade estética.

Há quem afirme que os leitores contemporâneos, face ao desenvolvimento das tecnologias digitais, têm educação visual mais desenvolvida e precisam de menos palavras, de maneira que a perda do protagonismo da palavra, no álbum ilustrado, em favor da imagem, seja uma consequência natural desse novo contexto. A esse respeito, Teresa Colomer diz (2020, s.p.):

Efetivamente, creio que, já faz um tempo, estão surgindo muitos livros em que o texto (e a trama da história) não está à altura da imagem. Outra questão é se a educação literária pode se produzir sozinha por meio do gênero álbum. A literatura dá acesso ao domínio da linguagem, o que significa que não se pode despojar as crianças da oralidade, da poesia, da dramatização ou da narração de mundos de ficção construídos somente com palavras. As formas artísticas atuais estão explorando as possibilidades da combinação de códigos até mesmo para além do texto e da imagem — por exemplo, na literatura digital — mas nós, humanos, somos seres linguísticos, nos construímos como pessoas por meio de formas e potencialidades da palavra, e a interpretação visual requer formas linguísticas de pensamento.

Partindo de uma reflexão acerca dos livros metalinguísticos, Zilberman e Lajolo (2017, p. 83) manifestam questionamento afim ao de Colomer: “O apelo à metalinguagem [...]

pode apresentar distintos sentidos: por um lado, talvez se contraponha às queixas sobre a perda da popularidade do livro e da leitura, mas por outro, não seria possível interpretá-la como réquiem inconsciente da cultura letrada?”.

Graça Ramos (2017a, p. 282) afirma que “boa parte do que se produz hoje no país, e aqui me refiro ao livro impresso em geral, vive o efeito do entrecruzamento entre diferentes mídias”. Para ela isso “Significa que apenas o texto, por melhor que ele seja, já não segura o leitor porque ele está cada vez mais imerso nessa cultura em que as mídias se entrecruzam, reivindicam interatividade, se conectam e convergem.” (RAMOS, 2017a, p. 283). Nesse sentido, a maior interatividade demandada pelas obras intergenéricas e metalinguísticas atende parte dos anseios dos jovens leitores da contemporaneidade. Se a multimodalidade, por questões técnicas e de mercado ainda está longe de chegar às obras literárias infantojuvenis, a intergenericidade, e em alguns casos também a metalinguagem, vão sendo usada de várias formas e em vários níveis, num simulacro da experiência de leitura que as crianças e os jovens vivenciam nos ambientes digitais. Assim, mais uma vez, como aconteceu tantas vezes na história da literatura infantojuvenil – algumas das quais citamos neste trabalho – a literatura infantojuvenil reflete e influencia, num movimento de mão-dupla, o contexto sócio-cultural-educacional em que está inserida. Sobre essa questão, Ramos (2017a, p. 285) é categórica:

A exigência é que o livro todo reflita conceitualmente parâmetros da era digital. Para isso, será necessária daqui para frente a construção de ambiciosas parcerias entre autores, ilustradores e designers, e, em muitos casos, também com engenheiros de papel. Como no cinema, nas telenovelas, o livro infantil dependerá cada vez mais de equipes bem articuladas.

Após termos desviado de nossa rota, mas agora iluminados pelas reflexões feitas acerca dos álbuns ilustrados, retomemos nossas análises dos livros intergenéricos.

Dos cerca de trinta gêneros textuais primários que encontramos hibridizados em nossa relação de obras intergenéricas, a maior ocorrência se deu com os gêneros verbetes e anúncio de classificados, com dez ocorrências cada um - sobre o gênero verbete nos deteremos em capítulo à parte, mais adiante. Essa constatação enseja uma reflexão: quanto aos verbetes, é bastante compreensível esta sua produtividade, visto que o contato de crianças e de jovens com o dicionário faz parte de seu cotidiano enquanto estudantes. Já no que se refere aos classificados, fica difícil entender o que justifica sua escolha por parte dos escritores. Grandes jornais, suporte tradicional de veiculação de anúncios, trazem cada vez menos anúncios, que vêm migrando para as plataformas virtuais, onde assumem, graças aos recursos gráfico-visuais, formatos substancialmente diferentes dos classificados impressos. E de qualquer

forma, não é de se imaginar que um tipo de texto que se presta a “compra”, “venda” ou “aluguel” faça parte do horizonte de leituras de quem ainda não manipula bens materiais. Está aí uma incógnita que se oferece à dupla investigação; do ponto de vista da produção, para entender as motivações que levaram os autores a escolher este gênero para mesclar ao ficcional; e do ponto de vista do consumo, para avaliar como se dá a recepção de textos literários baseados em um gênero com que crianças e jovens são pouco familiarizados. Ainda em relação ao gênero anúncio há outra especulação a ser feita: apuramos quinze textos intergenéricos em versos no total, destes, nove têm os classificados como base de criação literária, ou seja, dos dez textos intergenéricos hibridizados com anúncios encontrados, nove são poemas. É o caso de: *Anúncio*, de Sidónio Muralha; *Classificado do futuro*, de Ulisses Tavares; *Vendo poesia*, de Leo Cunha; e o que já pode ser considerado um clássico, *Classificados poéticos*, de Roseana Murray; entre outros. O que nos leva a ponderar o que levou os poetas à predileção por esse gênero ao praticarem a intergenericidade. Imaginamos que deva ser pela similitude de ocupação do espaço da página, com linhas curtas e formato verticalizado. Mas, isso só os autores poderiam nos responder. O que importa é que independentemente das motivações, os resultados são de ótima qualidade. Em *Anúncios amorosos dos bichos*, de Almir Correia (2012), encontramos *poemanúncios* graciosos e criativos como: “Lagarta católica apostólica romana/ deseja um mariposo/ para futuros contatos aéreos/ de até uma semana” (s.p.); “Lesma preguiçooooooooosa/ deseja prosa/ com um bicho-preguiça/ também bem bem bem devagar/ Tenho casa própria/ e telefone celular” (s.p.). Marina Colasanti, em *Classificados e nem tanto* (2010) - que já ganhou sua continuação *Mais classificados e nem tanto* -, investe numa metafísica afetiva das coisas: “A vela procura maneira/ de arder/ e manter-se inteira” (s.p.); “Velho chafariz/ procura água fresca/ que o faça feliz” (s.p.); “Pensamento rejeitado/ pede/ para ser adotado” (s.p.). Regina Michelli (2016, p.134), no artigo *Pelas veredas da poesia*, propõe uma oficina poética cujo “ponto de chegada é a descoberta da magia das palavras e o prazer de escrever, o mergulho no ‘humano profundo’ o convívio com o eu e o outro, a liberdade de se arriscar ao se expressar no papel”. A pesquisadora acredita que “incentivar o trabalho com a poesia, especialmente em nossas salas de aula, por vezes áridas, é semear sensibilidades e visões críticas” (MICHELLI, 2016, p. 125). Imbuída desses pressupostos e objetivos, Michelli sugere, entre inúmeras atividades com o texto poético, várias propostas que ratificam a potencialidade formativa da literatura intergenérica, que vimos defendendo aqui; partindo, inclusive, de algumas das obras ou tipos de obras que também destacamos. Assim, propõe: o “Poema Receita”, a partir da leitura de *Receitas de Olhar*, de Roseana Murray; o “Classicarinho”, a partir de *Classificados Poéticos*,

da mesma Roseana Murray; e “Definições poéticas”, a partir de *A conversa das palavras*, de Jandira Mansur.

Em referência ao ímpeto natural dos escritores em beber na fonte da tradição literária que os precede, sorvendo temas, tramas, estilos e procedimentos narrativos, Ana Maria Machado (2011, p. 99) adverte que: “o modelo que se oferece a esse diálogo exige ser reinventado. Cada paradigma propõe dialeticamente a invenção de outro, no novo sintagma que será a prática criadora de cada autor. Só faz sentido retomar um material existente se for pra fazer com ele algo novo.”. Nesse sentido, não basta, aos autores contemporâneos da literatura infantojuvenil recriarem os abecedários, recorrerem à metalinguagem ou apelarem à intergenericidade; para satisfazerem seus desejos criadores, seguindo à risca a advertência de Ana Maria Machado, há que se juntar dois, ou até mesmo três, desses recursos composicionais em uma mesma obra. É o que encontramos em cinco obras intergenéricas que unem o formato dos alfabetários, que já enfocamos aqui, com outros gêneros textuais, num resultado de dupla hibridização, como em *ABC da Água*, de Selma Maria (gênero verbete); *ABC Procura-se*, de Gwénola Carrère (gênero anúncio de classificados); e *Fabriqueta Abecedário*, de Katia Canton (gênero almanaque). Mas, a força criativa dos autores da literatura infantojuvenil pode ser sentida nas obras que podemos chamar de *metalinguístico-intergenéricas*, por fazerem uso dos dois procedimentos ao mesmo tempo. *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado, é uma delas. Qualificada por Lajolo e Zilberman (2017, p. 82) como obra que “Na contramão da paródia, [...] de perfil metalinguístico e intertextual, busca rever os mitos consagrados.”, tem enredo que parte de um anúncio de jornal, se desenvolve por meio de cartas, pessoais e comerciais, e se encerra com um texto informativo. Esse amálgama perfeito de gêneros textuais é composto com coesão e harmonia, resultando num texto divertido, surpreendente e desafiador para o leitor. Outra obra bastante conhecida que une metalinguagem e intergenericidade com sinergia é *O menino quadrado*, de Ziraldo. As palavras de Vânia Maria Resende (2013, p. 213) endossam nossa avaliação e corroboram nossa classificação:

A travessia de amadurecimento do menino quadrado como ser humano e leitor é traçada por Ziraldo com maestria [...] A metalinguagem concebe o pensamento crítico da própria obra, e de livro, literatura e leitura do autor. [...] O menino quadrado, no encontro magistral dessas duas artes, faz a trajetória do leitor infantil, na passagem entre imagens e palavras, entre a fantasia e questionamentos complexos, indissociáveis, avançando estágios da fase iniciante ao domínio pleno da palavra. O livro, exímia realização híbrida, define a orquestração de linguagens, típica do ‘objeto novo’.

Publicado originalmente em 1986 e lançado no Brasil em 2007, *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg, ilustrado por Janet Ahlberg, materializa sua intergenericidade, colocando, literalmente, nas mãos do leitor cada um dos diferentes gêneros textuais que aparecem na história. A narrativa começa com um carteiro trazendo uma carta endereçada aos “Três Ursos”. A primeira surpresa acontece quando o leitor vira a folha e se depara com um envelope, do mesmo tamanho da página, do qual se pode retirar uma carta, em tamanho natural, em que Cachinhos Dourados se desculpa pelo que fez e convida o Ursinho para seu aniversário. O personagem do carteiro segue seu caminho e para na casa de doces da Bruxa Malvada; o leitor se depara com outro envelope do qual pode tirar um cartaz, dobrado em 4 partes, de tamanho equivalente a duas vezes o tamanho do livro, no qual são divulgados os produtos do “Empório da Bruxaria”: “Sapo em pó – é só acrescentar água”, “Mistura para torta Menino Fofo”, “Botina Feiticeira – disponível nas cores preto-meia noite, preto urubu e preto morcego”. A essa altura, o leitor, considerando-se suas vivências literárias, percebe o jogo intertextual e metalinguístico da obra – jogo este que Ana Maria Machado deliciosamente chama de “brincadeira em que um livro pisca o olho para o outro” (2011, p. 90). A narrativa segue com o carteiro entregando para outros personagens: um cartão postal (em papel cartonado de gramatura espessa) ao Gigante; para a Cinderela, uma prova de sua biografia, acompanhada de uma carta comercial solicitando, em linguagem formal, sua autorização para publicação; para o Lobo, que tomou posse da casa da Vovó, uma carta dos advogados que representam legalmente Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos, propondo negociação de indenização sob ameaça de processo judicial; e finalmente, na casa de Cachinhos Dourados, onde acontecia uma festa, e em cuja porta estava o Ursinho que fora convidado no início da história, um cartão de aniversário, em tamanho similar ao real, acompanhado de um vale-compras no valor de “Um dinheirinho”, enviado pela Chapeuzinho Vermelho. A obra avança na exploração da intergenericidade ao oferecer aos leitores não apenas o contato com diferentes gêneros textuais em seus padrões formais e em seus aspectos funcionais, mas por mostrar ludicamente cada um deles em (simulações de) seus suportes reais. O resultado é encantador para leitores de quaisquer idades. Peter Hunt (2010, p. 43) classifica a obra como um “clássico, um fenômeno *cult* entre crianças (e adultos), um genuíno passo adiante para as possibilidades do livro infantil e, se não diretamente influente, sintomático de uma tendência mundial.”; e ainda: “Como um objeto *cross-media*, multirreferencial [...] livro dotado de uma ampla base alusiva, que vendeu milhões de exemplares em vários países [...]” (HUNT, 2010, p. 44) .

Exemplo da influência exercida por *O carteiro chegou*, apontada por Hunt, é o reconto parodístico *A verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho* (2013), de Agnese Baruzzi, publicado em 2007 na Itália. Além de cartas, jornal e livro de receitas, tridimensionais, o projeto gráfico da obra inclui tecidos, brilhos e *pop-ups* que podem ser movimentados pelo leitor. O próprio *O carteiro chegou*, devido ao sucesso que alcançou, ensejou duas continuações que possuem as mesmas características e são igualmente felizes em suas propostas de intergenericidade sensorial: *O carteiro encolheu!* e *O Natal do carteiro*, também de Janet e Allan Ahlberg.

Outro belo exemplo de metalinguagem e intergenericidade atuando juntas pode ser encontrado no livro *Direitos do pequeno leitor*. Inspirado nos consagrados “Direitos imprescritíveis do leitor”, de Daniel Pennac (parte do livro *Como um romance*), a obra, de Patricia Auerbach, leva para o universo infantil da leitura a liberdade que Pennac preconiza para os leitores adultos. O livro começa com a frase: “Para grandes leitores em começo de carreira”, e depois, emulando os textos das leis, decreta alguns mandamentos singelos e libertários: “Todo pequeno leitor tem o direito de ser o herói, escolher o personagem principal e decidir quando e como quer ler.”, “Todo pequeno leitor tem o direito de brincar com as palavras”, “Todo pequeno leitor tem o direito de sonhar sempre... com um final feliz.”. *Direitos do pequeno leitor* é o perfeito exemplo do que vem sendo chamado de *álbum* ou *livro ilustrado*, conceito sobre o qual nos debruçamos anteriormente, e que é definido de maneira perspicaz pelo próprio ilustrador desta obra, Odilon Moraes, em entrevista recente na TV, como o tipo de livro em que “Se você fechar o olho, metade da história não acontece. Porque metade da história, ou mais até, está acontecendo nas imagens.”. As ilustrações complementam o texto e oferecem ao leitor muito mais do que o texto verbal traz escrito. Odilon Moraes cria uma narrativa visual em que meninos e meninas interagem com personagens conhecidos da literatura infantojuvenil mundial, como Alice, Emília e o Max, de *Onde vivem os monstros*. Tal intertextualidade, somada à temática da leitura, confere dupla camada metalinguística à obra.

O escritor e também pesquisador Leo Cunha (2005, p. 106), acerca do que chamamos livros intergenéricos, faz o seguinte questionamento: “se eles se apropriam da estrutura de enciclopédias, manuais e dicionários, será que não correm o risco de virarem obras paradidáticas? Não caem no risco de se fingirem de literatura para, no fundo, apresentar uma proposta pragmática [...]?”. Ele mesmo responde (2005, p. 107), acrescentando um comentário peculiar a seu papel de autor: “É claro que esse risco existe. Mas não é maior do que o que corre qualquer outro livro infantil [...] Cabe a nós, autores, não fazermos a

confusão.”. E definitivamente não estão fazendo confusão nenhuma. Os *dicionários lúdicos*, sobre os quais trataremos a seguir, são mais uma prova disso. Trata-se de obras intrinsecamente metalinguísticas, como sustentamos anteriormente, e também intergenéricas, em que o gênero verbete é hibridizado. Em função de sua destacada produtividade, junto com o gênero anúncio de classificados, merecerão um olhar especial.

### 2.3 Os dicionários lúdicos

Foram muitas as gerações que, ou não tiveram acesso a essa valiosa fonte de conhecimento linguístico-lexical, ou tiveram nas mãos um dicionário inadequado às suas características e necessidades. Essa história começou a mudar em 2001, quando houve, por parte do Ministério da Educação, a inclusão de minidicionários para uso escolar nas escolas públicas, por meio do Plano Nacional do Livro Didático. No entanto, segundo Maria da Graça Krieger (2012, p. 23), somente cinco anos depois ocorreu uma mudança realmente transformadora: “[...] para o *PNLD 2006*, foram adotadas diretrizes inovadoras, ao serem abertas inscrições para três tipos distintos de dicionários”. Essa inovação consistia na adequação das obras às especificidades dos diferentes anos de escolaridade. A pesquisadora Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho (2011, p. 89) avalia que:

O impacto dessa nova tipologia foi bastante positivo, porque, em lugar de selecionar minidicionários – muitas vezes, versões reduzidas dos dicionários gerais, impróprios para as primeiras séries da primeira etapa do ensino fundamental –, passou-se a avaliar e escolher obras que atenderiam às demandas do alunado em questão.

O ano de 2006 foi um marco na lexicografia pedagógica no Brasil não apenas pela especialização dos dicionários escolares por faixas de escolaridade, mas também por uma mudança fundamental na metodologia com que algumas dessas obras passaram a ser concebidas. Para Carvalho (2011, p. 89), os dicionários dessa edição do Programa “mantêm o padrão de definição tradicional, mas alguns deles apresentam uma proposta inovadora para a lexicografia nacional, as chamadas ‘definições oracionais’”. Ela explica que “esse modelo de definição estruturada em parágrafo foi proposto por lexicógrafos ingleses no Projeto COBUILD, cujo propósito era elaborar um dicionário de inglês [...] em estilo prosaico, como se fosse um professor explicando algo em sala de aula [...]” (2011, p. 90).

Segundo o manual didático enviado às escolas públicas juntamente com o acervo do *PNLD-Dicionários 2012* (RANGEL, 2012, p. 27), as *definições oracionais* “ao contrário das

definições clássicas ou analíticas, se organizam como um pequeno enunciado expositivo ou narrativo, em linguagem simples, coloquial e interativa, muito próxima da oralidade”. E ainda (2012, p. 48):

*As definições oracionais* [...] se assemelham a que as próprias crianças elaboram, ou mesmo às que o adulto formula para elas: usam uma linguagem mais simples e informal e, frequentemente, são interativas, parecendo conversar com o leitor. Por isso mesmo são assimiladas mais facilmente pelo aluno e podem funcionar adequadamente como introdução ao gênero da definição.

Também acerca desse inovador modo de elaborar enunciados definitórios, Carvalho (2011, p. 89) sentencia:

Os enunciados tradicionais se constituem de orações ou sintagmas soltos [...]. De modo adverso, nas definições oracionais, as acepções são elaboradas sob a forma de sentenças [...]. A comutação de sintagmas e orações soltas pela constituição do parágrafo não é somente uma questão formal, mas uma passagem para o nível do texto, do discurso.

A lexicografia pedagógica e a literatura infantojuvenil têm alguns pontos em comum. São subáreas do conhecimento ligadas a campos do saber mais amplos, a Lexicografia e a Literatura, respectivamente. Ambas são, em maior ou menor grau, relativamente recentes, e seguem buscando consolidar seus estatutos e se legitimarem enquanto especialidades autônomas. E, sobretudo, tanto uma quanto a outra tiveram sua gênese relacionada ao ensino e permanecem ligadas à escola enquanto *locus* privilegiado de sua existência e de seu desenvolvimento.

Por todas essas similitudes, não é de se estranhar que a literatura, artisticamente, tenha, de certa forma, antevisto o que a lexicografia viria a consagrar como conquista científica tempos depois.

Mário Quintana, ao longo de toda a sua obra, produziu poemas curtos, de natureza definicional que parecem antecipar, ludicamente, a estrutura típica das *definições oracionais*, que descrevemos minuciosamente anteriormente. Já em 1948, em *Sapato florido* (QUINTANA, 2005b, p. 179), o poeta escreve: “**Mentira?** / A mentira é uma verdade que se esqueceu de acontecer”. Bem antes desse tipo de definição lexicográfica ter sido criada e difundida, Quintana já compunha seu verbete poético com o padrão sintático “Predicação com verbo ser”, que Carvalho (2011, p. 96) viria a estabelecer como uma das quatro formas recorrentes de definição oracional. Assim, “mentira”, a palavra-entrada, exerce a função de sujeito da oração definicional e está acompanhada de artigo definido. O caráter dialógico, outra característica das definições oracionais, também se faz presente quando o poeta

transforma o lema numa frase interrogativa que parece inquirir ao leitor *É sobre este vocábulo que você quer saber?* A segunda marca distintiva do poeta é atribuir ao enunciado definatório, com posição predicativa, em vez de uma característica funcional, um valor metafórico, “...é uma verdade que se esqueceu de acontecer”, efeito potencializado pelo fato de a palavra definida ser um substantivo abstrato.

No livro *Caderno H*, de 1973, os poemas à moda de verbetes são maioria. Em “**Da recordação** / A recordação é uma cadeira de balanço balançando sozinha” (QUINTANA, 2005b, p. 298), vemos os mesmos recursos do poema que analisamos anteriormente, com uma inovação expressiva, o acréscimo da contração da preposição “de” + artigo definido “a” à palavra entrada, equivalendo a *sobre*, como se o autor estivesse indicando o assunto abordado em sequência ao título do poema. Em “**Amizade** / Quando o silêncio a dois não se torna incômodo” (QUINTANA, 2005b, p. 260), por sua vez, Quintana constrói seu verbebo poético nos moldes do que Carvalho (2011, p. 101), hoje, classifica como *definição oracional instanciativa*, que se distingue pelo uso da conjunção temporal *quando* ou da condicional *se*. Segundo ela (CARVALHO, 2011, p. 100), os enunciados definitórios que seguem esse tipo de construção dão a ideia de uma ação social “que ocorre com regularidade”, “no meio sociocultural” do leitor. É o que acontece com a “amizade” do título; nos identificamos com a sensação evocada pelo poema, e é quase inevitável não pensar em alguém que desperta em nós emoção parecida.<sup>4</sup>

Esses poemas definicionais de Mário Quintana apresentam certo grau de *hibridização*, o gênero poema mesclando-se ao gênero verbebo; entretanto, dos elementos lexicográficos que compõem um verbebo de dicionário, aparecem apenas a *palavra-entrada* e o *enunciado definatório*. Além disso, os verbetes poéticos de Quintana encontram-se dispersos por sua extensa obra, em meio a propostas literárias diversas.

Outras obras infantojuvenis pretendem unir um gênero literário ao gênero verbebo. A elas chamaremos de *Dicionários Lúdicos*, posto que atendem a um ou mais dos seguintes critérios: 1) Obra integralmente dedicada a essa proposta de hibridização; 2) Assume a intergenericidade de maneira explícita; 3) Apresenta pseudo verbetes com maior presença de elementos lexicográficos.

---

<sup>4</sup> Apesar de terem sido publicados originalmente em livros direcionados ao público adulto, os três poemas de Mário Quintana compõem nosso *corpus* porque, posteriormente, foram selecionados pelo próprio poeta e reeditados, integrando títulos especialmente voltados ao público infantojuvenil: “Mentira?”, em *Lili inventa o mundo* (1983, p. 10); “Da recordação”, em *Sapo Amarelo* (1984, p.8); e “Amizade”, em *Sapato furado* (1994, p. 26).

Cumpramos destacar que todos os *dicionários lúdicos* dos quais trataremos, também são compostos com *definições oracionais*, ainda que isso neles não se dê de forma precursora, como no caso de Quintana.

Cabe ainda explicitar que a terminologia que estamos propondo vai ao encontro da definição de *lúdico*: “1- relativo a jogo, brinquedo 2 - que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo” (HOUAISS, 2009, p. 1.200), em contraposição à objetividade e funcionalidade dos dicionários tradicionais, por sua vez definidos como “compilação completa ou parcial das unidades léxicas de uma língua ou de certas categorias específicas suas, organizadas numa ordem convencional, ger. alfabética, e que pode fornecer, além das definições, informações sobre sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, etc.” (HOUAISS, 2009, p. 682).

Dessa forma, “Dicionário”, o último texto do livro *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes (1990, p. 17), traz verbetes de A a Z, simples, mas extremamente lúdicos e bem-humorados, em que o eu lírico assume voz de criança: “**B / Berro**: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente”; “**C / Caveira**: a cara da gente quando a gente não for mais gente”.

Em 2005 (p. 9), José Paulo Paes parece dar continuidade a essa proposta de hibridização. Publica *Vejam como eu sei escrever*, composto por dez poemas em que o eu lírico também fala do lugar de uma criança e procura dar sua visão de mundo sobre temas da vida cotidiana. A proposta de intergenericidade fica explícita nos dois primeiros versos de cada poema: “**Televisão** é uma caixa de imagens que fazem barulho” (PAES, 2005, p. 26); “**Zoológico** é uma penitenciária de bichos” (PAES, 2005, p. 28). Mas, ainda que não tenha sido a intenção do poeta, não seria difícil vislumbrar, nos demais versos que compõem cada poema-definição, outros elementos lexicográficos que compõem um verbete, como *exemplos*, *achegas*, *informações enciclopédicas*, *marcas de uso*:

### Água

A água serve para beber.  
E, quando não se pode evitar, serve também  
para tomar banho.  
Água que anda se chama rio.  
Água parada se chama lagoa.  
A poça d'água é uma lagoa anã.  
O mar é uma lagoa gigante.  
No deserto não tem água.  
Por isso o deserto é uma plantação que não deu certo.  
Quem mora no deserto é desertor.  
Pronto, acabei.  
Agora vou lá fora tomar água.

Adriana Falcão alcançou sucesso com *Mania de explicação* (2001). A obra começa com um trecho narrativo em que é apresentada a protagonista, uma menina que gostava de inventar explicação para tudo. A partir daí, sucedem-se, encadeando-se umas nas outras, definições poéticas para diferentes sentimentos e sensações que acometem o espírito humano, “**Solidão** é uma ilha com saudade de barco” (FALCÃO, 2001, p. 17); “**Saudade** é quando o momento tenta fugir da lembrança pra acontecer de novo e não consegue” (FALCÃO, 2001, p.18); “**Lembrança** é quando, mesmo sem autorização, o seu pensamento reapresenta um capítulo” (FALCÃO, 2001, p.19). Enquanto Paes seleciona como *entradas* para seu dicionário lúdico substantivos concretos, alcançando efeitos de humor, Falcão parte quase sempre de substantivos abstratos, obtendo definições líricas que causam encantamento.

A repercussão do primeiro *dicionário lúdico* da autora foi tão grande que motivou o lançamento, em 2005, seguindo a mesma linha composicional e mantendo o lirismo, de *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. Diante da aceitação da proposta intergenérica anterior, implícita, Adriana Falcão tornou-a explícita, o que se constata pelo título da obra e pela opção de, desta vez, organizar os verbetes poéticos consoante o padrão lexicográfico da ordem alfabética.

**Adeus** – O tipo de tchau mais triste que existe. (p. 6)

**Bermuda** – Peça de roupa usada por quem acha que vai se divertir bastante. (p. 14)

**Contrato** – Você isso, eu aquilo, com assinatura embaixo. (p. 18)

**Desculpa** – Palavra que pretende ser um beijo. (p.22)

**Euforia** – Vontade de gritar que não depende de gol. (p. 28)

Outro autor infantojuvenil que se sentiu atraído pela dobradinha literatura-lexicografia foi Elias José. Lançou em 2006, seu *Pequeno Dicionário Poético-humorístico Ilustrado*, composto de poemas-definitórios, organizados em sequência alfabética, sendo mais de um para cada letra. Os textos poéticos, no entanto, não remetem o leitor à estrutura clássica do verbete, na medida em que, na maioria das entradas, o escritor personifica os vocábulos, atribuindo-lhes características humanas que subtrai ora de sua carga semântica, ora da sonoridade do significante: “**Tempestade** é uma palavra / que chega, assusta, treme [...]” (JOSÉ, 2006, pg. 88); “**Tititi** / Que palavra engraçada! / Faladeira, fofoqueira, / leva e traz” (JOSÉ, 2006, pg. 89).

Em *Dicionário engraçado: reflexões de um adolescente* (2012), José de Castro atribui metalinguisticamente a autoria de seu *dicionário lúdico* ao protagonista da obra. Isso se dá por meio de um texto narrativo em primeira pessoa que abre o livro, no qual o personagem do jovem “Flávio Eustáquio” se apresenta como um garoto apaixonado por dicionários que

resolveu criar o seu próprio, estimulado por sua professora. “Foi o que fiz, e o livro está aqui diante de vocês” (CASTRO, 2012, p. 6), é a mensagem dirigida ao leitor. Os verbetes são simples, curtos e bem humorados; estão em ordem alfabética e pretendem reproduzir o ponto de vista dos adolescentes acerca de diferentes assuntos da vida cotidiana, “**Xerox**: é quando uma prova fica tal e qual a outra” (CASTRO, 2012, p. 36). Em alguns momentos, o texto assume certo tom pedagogizante, em que a função ficcional quase cede lugar a uma proposta informativa, sem chegar, contudo, a assumir um caráter paradidático, como em “**ECA**: Conjunto de direitos das crianças e dos adolescentes, para os quais muita gente ainda faz vista grossa; direito de ter nojo de meleca” (CASTRO, 2012, p.16) e “**Livro 2**: livro de poemas se lê ou se decora; de prosa, se lê ou se devora” (CASTRO, 2012, p.23). Além da *ordem alfabética*, da *palavra-entrada* e do *enunciado definitório*, outro elemento lexicográfico do qual o escritor se apropria com desenvoltura são os *exemplos* e as *abonações*, que aparecem em muitos verbetes. Com poesia em: “**Verso**: uma folha pode ter frente e verso. Prefiro o verso que é mais poético. ‘Uma folha voando ao vento me traz notícias do uni\_verso’” (CASTRO, 2012, p. 34); com humor em: “**Xícara**: Expressão de espanto: ‘Xi, cara, fui mal na prova!’” (CASTRO, 2012, p. 36); e com originalidade em: “**Lobato**: ‘um país se faz com homens e livros’. Concordo em gênero, número e tudo o mais” (CASTRO, 2012, p. 23). Ao final do *dicionário lúdico*, seu autor virtual faz um convite aos leitores, “Foi muito legal e divertido tê-lo feito. Então, sugiro que vocês tentem criar um também, produzindo significados interessantes e engraçados para as palavras, termos e expressões que quiserem [...]” (CASTRO, 2012, p. 39).

*O livro dos desgatos* (2001), de Regina Chamlian, se propõe a apresentar treze criaturas fantásticas inventadas pela autora. Os verbetes lúdicos, que estão propositada e assumidamente fora de ordem alfabética, trazem, abaixo da palavra-entrada, sua decomposição etimológica, que procura desvendar para o jovem leitor os aspectos morfológicos e semânticos de cada vocábulo inventado. Seguem-se uma definição oracional, e, depois, longos textos narrativo-descritivos com imaginárias informações enciclopédicas acerca daquela criatura mágica. “**Rizotapete**/ rizo = raiz/ tapete = peça com que se cobrem soalhos e pisos/ Rizotapete é primo distante do tapete voador que, em vez de voar como o famoso parente oriental, gruda-se ao solo através de raízes.” (CHAMLIAN, 2001, p. 15). Todos os “verbetes” são acompanhados por ilustrações que pretendem concretizar a fantasia.

O que estamos chamando de dicionários lúdicos encontra sua forma mais completa em *Brincabulário – dicionário de palavras imaginárias* (2011), de Marta Lagarta, que atende plenamente aos três critérios que estabelecemos. A obra possui uma *proposta lexicográfica*

definida: repertoriar os vocábulos de países do “Universo imaginário”, como a “Tatumeia”, a “Alelergia” e a “Auaustrália”. Como parte dessa fantasiosa proposta, traz em suas primeiras páginas um guia do usuário, com *abreviaturas* e *siglas*, um mapa-múndi do Universo Imaginário e, ao longo de toda a obra, apresenta ilustrações para muitos dos verbetes. Esses, por sua vez, trazem, ao mesmo tempo, informações de natureza gramatical, histórica, etimológica e semântica sobre cada *palavra-entrada*. Além de alternar diferentes tipos de definições: *analíticas*, *enciclopédicas* e *oracionais*. O resultado é uma leitura rica, surpreendente e instigante. Como se comprova nos exemplos abaixo:

**Cãoguru s.m.** 1. Espécie de cão originário da Auaustrália, região montanhosa de Bao-a-Quem. 2. Guru que morde seus próprios seguidores. **pl.** cãogurus ou cãesgurus

**Dicionário s.m.** Dicionário falante usado pelos Aleléricos. **pl.** dicionários

**Rivólver s.m.** Arma de atirar risadas. **pl.** rivólveres. Os rivólveres foram proibidos por causa de um grande perigo: muitas crianças morriam de rir.

Outro diferencial em relação aos demais dicionários lúdicos analisados aqui é que diversos verbetes de *Brincabulário* trazem mais de uma *acepção* fantasiosa para cada termo, transmitindo, ao jovem leitor, ludicamente, o conceito de polissemia inerente ao léxico e substrato fundamental de todo e qualquer dicionário.

Segundo o Professor André Valente (2011, p. 65), “A neologia é a criação de novos termos e neologismo é o que resulta desse processo. Os neologismos vocabulares são significantes novos. E os neologismos semânticos são significados novos para significantes já existentes”.

Para Krieger (2012, p. 19), “[...] o dicionário funciona como uma espécie de cartório de registro de palavras. É ele que, ao registrar a palavra, concede-lhe a ‘certidão de nascimento’[...]”. E ainda: “[...] ao registrar novos sentidos, novos termos e expressões, filhos naturais da criatividade expressiva do homem, o dicionário confere-lhes legitimidade, atribuindo-lhes o estatuto de verdadeira palavra da língua”.

Os *dicionários lúdicos* utilizam justamente a neologia como seu principal recurso de composição literária. As duas últimas que analisamos, *O livro dos desgatos* e *Brincabulário – dicionário de palavras imaginárias*, são compostas por vocábulos inventados, todos eles divertidos neologismos vocabulares formados pelo processo chamado de *cruzamento vocabular*, também conhecido como *amálgama lexical*, *palavras-valise* ou *portmanteau*, assim definido por Azeredo (2013, p. 448): “tipo de composição em que se misturam de

forma arbitrária e imprevisível dois ou mais lexemas. [...] um recurso da função poética da linguagem, quase sempre com finalidade expressiva particular e circunstancial [...]”. Essa maneira singular de combinação lexical é aleatória apenas no que tange aos padrões de aglutinação dos vocábulos-matriz. Em *Brincabulário*, as *palavras-entrada* criadas por Marta Lagarta resultam surpreendentes justamente porque são fruto de um cuidadoso trabalho de seleção e arranjo. Ainda que haja supressão de partes das palavras originais, a autora quase sempre busca a homofonia, de maneira que a forma final do neologismo guarda resíduos fonológicos comuns das palavras primitivas, além de preservar elementos semânticos das mesmas. É assim que em “**Garfoca** – tipo de foca que utiliza o próprio focinho, em formato de garfo, para fazer churrasco de peixe” (LAGARTA, 2011, p. 29), junção de “garfo” com “foca”, palavras que têm em comum a sílaba “fo”, no final de uma e início da outra, a escritora elimina uma das ocorrências (haplologia) e dá origem a um *cruzamento vocabular* em que o compartilhamento de matérias fônicas resulta lúdico e criativo. Como também acontece em “**Acidente** – acontecimento inesperado e bastante doído” (LAGARTA, 2011, p. 11) e “**Méldico** – doutor que sente uma ternura imensa por seus pacientes” (LAGARTA, 2011, p. 45).

Nas demais obras que investigamos - *Lili inventa o mundo*, *Sapo amarelo*, *Sapato furado*, *Poemas para brincar*, *Vejam como eu sei escrever*, *Mania de explicação*, *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, *Pequeno Dicionário Poético-humorístico Ilustrado* e *Dicionário engraçado: reflexões de um adolescente-*, percebemos como a capacidade criativa dos autores foi capaz de inventar definições inusitadas para palavras de uso cotidiano. Por meio de um olhar aguçado, que vislumbra dimensões de significação não exploradas, os escritores, ora valendo-se do humor, ora da poesia, surpreendem o leitor, renovando um vocabulário cuja carga simbólica ele julgava já plenamente cristalizada e dominada. Assim, por inaugurarem novos sentidos para velhas palavras, acreditamos que também produziram neologismos, de natureza semântica.

O professor André Valente faz valiosa recomendação didática, apontando as potencialidades da exploração da neologia nas aulas de Língua Portuguesa (2011, p. 72):

[...] as gramáticas tradicionais costumam ignorar os neologismos [...] (que) podem constituir exemplos dos processos de formação de palavras, o que tornaria mais agradáveis e atualizadas algumas aulas de morfologia e mostraria, também, aos discentes que a língua está ‘viva’.

Os *dicionários lúdicos* podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da competência linguístico-lexical de crianças e de jovens, ao estimularem

uma relação horizontal e uma postura ativa, consciente e criativa em relação à língua com a qual se expressam. Edna Maria Nascimento (1990, p. 119) ratifica nossa visão:

O não desenvolvimento ou perda da capacidade de definir, isto é, de condensar e expandir é característico do discurso afásico [...] Juntamente com a atividade linguística o falante tem de desenvolver uma atividade metalinguística que lhe permite reinterpretar um 'saber coletivo' e construir o 'saber individual'. O sentido pode ser entendido não como fixo, mas metamorfoseado pelo falante. A criatividade discursiva se manifesta também quando o falante ultrapassa os limites do 'codificado' e manipula esse material linguístico investindo-o de significação própria.

Dessa forma, além de emocionar e fazer rir, obras como essas ensinam em seus leitores uma postura de autonomia e domínio sobre suas formas de expressão, legitimando sua autoridade e proclamando a liberdade de também se apropriarem de sua própria língua.

### 3 REPRESENTATIVIDADE, PRODUTIVIDADE E POTENCIAL FORMATIVO DAS OBRAS METALINGUÍSTICAS E INTERGENÉRICAS

Brincadeira tem hora,  
É hora de terminar,  
O jogo do provérbio  
Você vai continuar...

Você está com a faca  
E o queijo na mão,  
Sirva-se com a palavra,  
Em sua popular expressão!

*Fátima Miguez, em As paredes têm ouvidos.*

Edith Pimentel Pinto, em artigo intitulado *As relações do escritor com a língua* (1993, p. 21), afirma:

Já se disse que o escritor é aquele que tem dificuldade de escrever. Isso significa: o escritor é aquele que tem consciência de que o fim de escrever não justifica todo e qualquer meio. Ou dispõe de uma percepção linguística extraordinária, ou trilha o áspero e prolongado caminho da paciente elaboração. Esta via [...] consiste em escolher, substituir, testar, manipular infinitamente as palavras e frases, na armação de um texto cuja aparência não denuncia os andaimes que sustentaram suas primeiras versões, mas pode ostentar uma riqueza que proclama o sabedor de língua e de línguas.

Ao falar em “andaimes”, faz referência ao poema “A um poeta” (1919), de Olavo Bilac, mais precisamente à terceira estrofe do soneto, que diz: “Não se mostre na fábrica o suplício/ Do mestre. E, natural, o efeito agrade./ Sem lembrar os andaimes do edifício”.

Valendo-nos também da metáfora do poeta, evocada pela pesquisadora, podemos afirmar que grande parte das obras que compõem nosso *corpus* se caracteriza justamente por intencionarem expor seus “andaimes”. Essa intencionalidade geralmente aparece nos paratextos, e consiste em três atitudes: revelar os mecanismos utilizados na feitura da obra; assumir a intenção informativa ou pragmática de que o leitor apreenda determinado conteúdo ou aprenda a reconhecer e utilizar determinado gênero textual; convidar o leitor a sair de sua passividade conclamando-o a também ser autor, e, conseqüentemente apropriar-se dos meios

expressivos de sua língua. Como exemplos dessa proposta discursiva, temos muitos exemplos à disposição.

Nos *dicionários lúdicos*, que acabamos de investigar, Elias José (2006, p. 3) mostra que, mais do que mera veledade, contribuir para a formação leitora e linguística de seus leitores é um desejo manifesto, que ele assim expressa, na introdução de seu livro, em que se dirige a seu jovem público:

O dicionário se preocupa com o sentido denotado, claro, objetivo e capaz de ser definido de cada verbete, isto é, de cada palavra explicada. [...] A poesia se interessa pelo sentido obscuro, pelo avesso, pelo conotado, pelo cheiro, luz, calor, gosto, textura e musicalidade. [...] Será que esgotei as possibilidades poéticas das palavras escolhidas? De maneira nenhuma, nem era essa minha intenção. Penso que consegui provocar o leitor a perceber as outras faces das palavras, a brincar com elas também, com a certeza de que há mais beleza a ser descoberta. Se ele fizer outra seleção e, a partir dela, buscar outras definições, enriquecendo o que fiz neste livro, será um prazer imenso. Eu penso que a poesia se concretiza quando o leitor se sente motivado a agir como poeta. Para brincar, sentir prazer estético, todos nós podemos arriscar versos e estrofes. Você não quer tentar? Fica aqui a sugestão.

As mesmas motivações, os mesmos procedimentos criativos e os mesmos objetivos são verbalizados por Regina Chamlian (2001, p. 3) na abertura de sua obra:

Neste livro encontram-se treze criaturas fantásticas. Cada uma delas foi construída unindo-se palavras e partes de palavras que, até onde sabemos, jamais estiveram juntas antes. [...] E foi necessário consultar muito o dicionário, não só para pescar palavras – a matéria prima deste experimento –, como também para entender o sentido de suas partes e partículas a fim de melhor combiná-las. [...] Mas as possibilidades de criar palavras são infinitas e, naturalmente, este volume não esgota o assunto. Isto quer dizer que também você poderá catar no dicionário substantivos, verbos, advérbios, preposições, prefixos, sufixos ou outros pedaços de palavras, levar para o laboratório de linguagem, misturar tudo conforme lhe der na cachola e, dando asas à imaginação, inventar suas próprias criaturas.

Há outros exemplos mais. *Abracadabra – De onde vêm as palavras?* (2014), de Ilan Brenman, faz parte de uma coleção do autor intitulada “Nomes e palavras”, composta ainda por *O que escondem as palavras?* e *De onde vêm os nomes?*. No prefácio de *Abracadabra* (BRENMAN, 2014, p. 3), dirigido a seus leitores mirins, o escritor revela sua intenção ao criar a coleção:

não se esqueçam: a nossa língua – a Língua Portuguesa – é viva [...] Cada palavra tem sua origem e a sua história, que vocês podem conhecer consultando dicionários. [...] Vocês vão notar que minha inspiração é o som: divido a palavra em dois, três, quatro pedaços [...] e a mágica acontece! [...] Divirtam-se com o jogo e, se sentirem vontade, criem vocês mesmos, [...] ‘origens’ diferentes para as palavras.

Em *Jornal do Menininho*, de Nani, a cada gênero textual que o protagonista recria em seu tablóide infantil, uma legenda apresenta ao leitor, de maneira leve e descontraída, uma definição informativa: “REPORTAGEM – O repórter sai pelas ruas olhando as coisas e tomando nota de tudo o que vê. Depois escreve, sai no jornal e a gente lê a ‘reportagem’” (NANI, 1997, p. 11).

Em *Felpo Filva*, agraciado com o prêmio *Jabuti* de Melhor Livro Infantil em 2007, Eva Furnari dedica nove páginas ao que ela intitula “P.S.”. Nessa porção final do livro, já encerrada a trama principal do coelho escritor, surgem personagens secundários que dialogam entre si, de maneira muito divertida, brincando com as características de cada um dos gêneros textuais que apareceram ao longo do enredo; abaixo desse diálogos, caixas de texto apresentam definições formais de “autobiografia”, “receita culinária”, “P.S.” etc. Na página em que aparecem as definições de “cartão-postal” e “telegrama”, por exemplo, o diálogo entre dois coelhos engraçados é (FURNARI, 2006, p. 49): “- Você sabe o que significa CEP?/ - Não.../ - Será que são Coisas Estranhas Por aí?”. Furnari, assim, injeta ficcionalidade até mesmo no paratexto de sua obra. Na última página do livro, a autora ainda cria um “P.P.S”, que seria um “postpostscriptum”, em que ela mesma dialoga com o leitor, revelando as intenções que moveram sua criação literária: “Na história do Felpo foram usados diversos tipos de texto, e nós achamos interessante falar sobre isso no P.S.” (FURNARI, 2006, p. 56).

Leo Cunha produziu um *Book Trailer* (2019) para divulgar seu livro *Língua de sobra* (2014), obra metalinguística que compõem nosso *corpus*; nesse epitexto, o escritor também revela suas motivações e intencionalidades ao escrever a obra: “Eu acho que isso é uma maneira de mostrar como a Língua Portuguesa, como a linguagem pode ser divertida, pode ser uma brincadeira gostosa, para gente experimentar as sonoridades, os ritmos, a musicalidade da nossa língua”.

Na obra metalinguística *Os convidados de senhora Olga*, de Eva Montanari (2016), além da bela história de amor à literatura, um peritexto informativo, logo na página que traz a ficha catalográfica, surpreende por buscar informar sobre elementos editoriais que raramente explicitamos ao leitor em formação, como o que seria “copyright”, “revisão” e “ISBN”.

Ao qualificar o panorama contemporâneo da literatura infantojuvenil, Nelly Novaes Coelho (2000) atribui papel central à *intencionalidade* das obras e escritores. A estudiosa qualifica os bons livros para crianças e jovens como “obras criativas” por apresentarem um “valor literário original” (COELHO, 2000, p. 150), e as subdivide em dois grupos: as “questionadoras” ou “inovadoras” e as que “representam o mundo” e são “continuadoras”. E define: “O que as diferencia entre si [...] é, basicamente, a intencionalidade que a move [...]

Dessa intencionalidade (consciente ou inconsciente) derivam as diferenças literárias que as distinguem.” (COELHO, 2000, p. 150). E ainda: “O valor literário de cada livro não depende do simples fato de ele pertencer a uma ou a outra diretriz, mas sim da coerência orgânica [...] entre a visão de mundo que o alimenta e as soluções estilísticas/ estruturais escolhidas pelo autor” (COELHO, 2000, p. 151).

Nesse sentido, acreditamos que, para que uma obra tenha uma recepção plena, em todo o seu potencial de fruição e formação, é fundamental que sejam conhecidos seus percursos de produção e circulação. Para mediadores de leitura, que atuem ou não na escola – professores em geral, professores de Língua Portuguesa em especial, alfabetizadores, pais, agentes do livro etc. –, ter consciência das intencionalidades do texto literário é tão importante quanto reconhecer seus recursos linguístico-expressivos - fônicos, morfo-lexicais, léxico-semânticos e sintáticos -, para que se possa dimensionar suas potencialidades formativas. Munir-se de todo esse instrumental conceitual é determinante para a condução de situações de leitura dirigida ou partilhada que efetivamente contribuam para o desenvolvimento das competências leitora e linguística do leitor em formação. Como atesta Cecília Bajour (2012, p. 60) ao estabelecer os pressupostos do que chama de uma produtiva “conversa literária”: “Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional [...]”; e ainda: “o conhecimento profundo dos textos escolhidos é uma premissa central para que o fluxo da conversa não fique somente ao sabor da opinião espontânea.” (BAJOUR, 2012, p. 64).

Dessa forma, reconhecer e entender a metalinguagem e a intergenericidade, nos *alfabetários*, *dicionários lúdicos* e nas demais obras metalinguísticas e intergenéricas, como parte de uma proposta discursiva, é o primeiro passo para que os mediadores - entre os quais o professor possui papel privilegiado - possam despertar todo o seu potencial de formar leitores proficientes.

Sobre a potencialidade formativa desse tipo de obras, Góes (2009, p. 22) destaca: “A pluralidade do suporte físico no livro *objeto novo* demonstra a ruptura com o estereotipado, o redutor, a mesmice. Abre-se para a sensibilidade [...], percepção, ativando [...] e trabalhando a palavra [...], bem como outros sistemas sógnicos.”. E ratifica a importância do mediador para intermediar o contato com esta obra literária especialmente desafiadora: “O professor, guia dessa descoberta, precisa inserir a criança ativa, participante, comunicativa nesse processo” (GÓES, 2009, p. 20); e também: “Pai, mãe, avô, avó, irmão, irmã, tios, tias, enfim, qualquer um que o cerca poderá ser o *guia-iluminador* desse encontro. Exige-se, porém, um *requisito!*

Não ser um *guia comportado*, nem querer fazer [...] um *ser comportado...*” (GÓES, 2009, p. 40).

Isabel Solé é mais uma das vozes a ratificar a importância do papel do mediador de leitura. Para Solé (1998, p. 56), a formação de um leitor competente não pode prescindir de “adultos interessados e que saibam ensinar se proponham a tornar acessível a linguagem escrita para as crianças, o que implica observá-las e ajudá-las a ir além de onde se encontram, e daí um pouquinho mais além... em um processo que poderia não ter fim”.

Yolanda Reyes, no artigo *O lugar da literatura na educação* (2012, p. 22), acerca das potencialidades formativas da literatura no contexto escolar, observa que:

De alguma maneira, a ‘eficácia’ do professor ainda é estimada em função do quanto de aprendizagem consegue demonstrar que seus alunos obtiveram. O que não é visível, mensurável e observável não dá pontos. O que sai da resposta esperada não vale. O que se passa fora da classe não conta. Os processos que se concluem depois de finalizado o ano letivo ou as revelações que vão surgindo paulatinamente a um ser humano, ao longo de uma vida, graças, talvez, à influência de um bom professor ou ao encontro com um livro definitivo não se qualificam.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017, p. 136), por sua vez, entendem que:

Se são corretas as observações aqui desenvolvidas a propósito da notável presença de procedimentos metalinguísticos e intertextuais na produção dos últimos anos, é razoável postular o domínio, no polo dos leitores, das competências necessárias para a interação com e fruição de tais recursos. Como, entre tais competências, se destaca a frequência aos livros, podemos esticar as conclusões possíveis para a eficiência da rede de instituições, eventos e publicações voltadas para o incremento da leitura, sobretudo entre a população escolar mais jovem.

Ou seja, para elas, se a literatura infantojuvenil está composicionalmente mais elaborada, presume-se que os leitores também estejam mais proficientes para consumi-la plenamente.

Tania Camara (2012, p. 222) resume todos esses desafios que se colocam à mediação de obras literárias, notadamente as metalinguísticas e intergenéricas, em sala de aula ou fora dela:

Especialmente o texto literário constitui o espaço capaz de refletir todas as possibilidades de manipulação da língua na produção de sentido. A grande questão ante a qual o professor normalmente se coloca é a seguinte: como promover essa aproximação, de modo que o aluno valorize a atividade, podendo, inclusive, vê-la como prazerosa e, ao mesmo tempo, capaz de ampliar sua visão de mundo? Eis o grande desafio.

Colocadas todas essas questões, cabe retomar as reflexões feitas anteriormente, acerca da problemática da escolarização da leitura literária, apontando agora, alguns possíveis caminhos para uma adequada e produtiva abordagem do texto literário.

Primeiramente, precisamos reconhecer que os resultados desta pesquisa se oferecem sedutoramente a usos didatizantes, flertam com a escolarização utilitária da leitura literária e são um prato cheio para livros e manuais didáticos de Língua Portuguesa e de alfabetização. Afirmar que as obras que compõem este *corpus* se oferecem insinadamente à didatização não é mera especulação. Muitos dos títulos aqui referidos efetivamente já fizeram parte de acervos governamentais enviados às escolas públicas brasileiras com fins didáticos. Durante alguns anos, o Ministério da Educação enviou para as bibliotecas escolares de todas as escolas públicas do país um conjunto de livros reunidos sob a designação “PNLD Literário – Obras complementares”. Destinados ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, era composto por obras que, segundo o site do MEC: “configuram-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada”. Alguns dos títulos que elencamos nesta pesquisa e que compuseram esses acervos do MEC são (BRASIL, 2009/2012): *Alfabetário; Com a pulga atrás da orelha; Uma letra puxa outra; Marcelo, marmelo, martelo; ABC Curumim já sabe ler; Abecedário hilário; Para que serve um livro?; É um livro; ABCDoido; As paredes têm ouvidos; João das letras; O que dizem as palavras;* entre outros. Assim, o que se deve buscar é a superação desse uso meramente utilitário.

Em artigo que integra o livro *O texto na sala de aula*, obra que é referência nos estudos de Língua Portuguesa, Lígia Chiappini de Moraes Leite (2011, p. 25), mais de trinta anos atrás, já afirmava:

é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas [...] estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

Tal ideia aparece corroborada, na passagem abaixo, por Colomer (2017, p. 29):

Sem programações escolares, métodos específicos ou exercícios sistemáticos, as crianças imersas em um contexto literário estimulante progridem muito mais rapidamente: na familiarização com as diferentes possibilidades de estruturar uma narrativa ou alguns versos, nas expectativas sobre o que se espera dos diferentes tipos de personagens, na existência de regras próprias de gêneros narrativos ou poéticos determinados, no leque de figuras retóricas disponíveis etc. Assim, um conto encadeado ou um cumulativo, uma trama ou uma adivinhação, uma

personificação ou um herói épico, uma metáfora ou as possibilidades brincalhonas de uma polissemia serão coisas familiares muito antes do que alguém tenha se preocupado em catalogá-las, nomeando-as do modo como são conhecidas.

Pereira (1999, p. 220) defende a mesma ideia: “certos textos, de certos autores, literários ou não, são modelos, espelhos fiéis do que e de como é a língua portuguesa.”; e, se forem oferecidos desde cedo à criança, ela “vivenciará inconscientemente, a gramática da língua e, à medida que tomar contato com as várias performances linguísticas [...], nada sendo imposto [...] gradativamente os fatos linguísticos farão parte do seu cotidiano.” (PEREIRA, 1999, p. 231).

Reyes (2012, p. 50-51) também defende uma abordagem menos dirigida da leitura literária, assim como também acredita que suas potencialidades formativas se efetivam mediante o “simples” contato com a obra:

Essas leituras que nos formam [...] nutrem a mente e a imaginação e ajudam a nos mover com certa familiaridade por esses Mundos-Outros de ficção [...] ‘treinamento’ que proporciona familiaridade com a língua e suas possibilidades e matizes; que se alimenta da experiência literária e que se incorpora ao pensamento e à sensibilidade, não como uma lista de regras sintáticas, semânticas e convenções ortográficas, mas como um equipamento básico, intuitivo e invisível, como uma segunda pele.

Em certo trecho do subcapítulo “Explorando a leitura”, de seu *Aula de Português – encontro e interação* (2003), Irandé Antunes analisa uma atividade proposta por determinado livro didático a partir do efusivo poema “Ave alegria”, de Sylvia Orthof: “Ave alegria/ Cheia de graça,/ o amor é contigo,/ bendita é a risada/ e a gargalhada!/[...]”. Ao constatar que a abordagem proposta pelo livro didático resumia-se a algo do tipo “Retire três substantivos do texto e forme frases com ele”, Irandé comenta sobre o quanto uma atividade como essa desconsiderava todo o potencial expressivo do poema, e propõe ela mesma, uma série de maneiras de explorar a riqueza semântico-discursiva e, principalmente, a positiva visão da Vida daquele texto poético. A estudiosa, então, sugere que se comece pela recuperação da intertextualidade, depois seja analisada a cuidadosa seleção lexical feita por Sylvia, passando-se também pelo uso generoso dos pontos de exclamação etc. É, no entanto, o comentário final de Irandé Antunes, acerca do uso desse texto poético infantojuvenil em sala de aula, que nos interessa sobremaneira; ela diz: “Evidentemente, todo esse trabalho deve ser posterior a uma *emocionada* leitura e releitura do texto, para que, antes de tudo, possamos desenvolver no aluno o *gosto* e o *afeto* pela apreciação da literatura.” (ANTUNES, 2003, p. 75, grifo da autora).

Essa leitura em voz alta, como primeiro contato com as subjetividades do texto literário, também é preconizada por outros especialistas. Para Ana Crélia Dias (2016, p. 222):

Esse encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que ao mesmo tempo lê e ouve a experiência mais concreta do fenômeno estético. Uma das perdas das aulas sobre a literatura é a subtração dessa experiência.

A estudiosa segue seu pensamento na passagem abaixo (DIAS, 2016, p. 226):

Ler em voz alta traz grandes benefícios para o leitor de literatura e deve ser uma prática construída coletivamente, ao largo de atitudes punitivas [...] Aproximando leitor e texto, a prática de leitura de literatura poderá tomar o centro das aulas e tornar a experiência uma realidade no processo de educação literária.

Também a respeito da leitura em voz alta, afirma Leo Cunha (2015, p. 298):

Quando alguém *conta* um poema ou uma história ou quando alguém *lê* um livro para uma criança (ou para qualquer pessoa), em ambos os casos me parece que a intenção final, o objetivo essencial é o mesmo: povoar o imaginário da criança e envolvê-la com sensações, emoções, ambientes, personagens, imagens, intrigas, enfim, com tudo aquilo que a literatura é capaz de nos trazer. Com isso, a contação e a leitura também contribuem para estimular a criatividade, o espírito crítico e a reflexão sobre os valores e dilemas que estão inseridos, de forma mais ou menos evidente, nessas histórias e nesses poemas. Ao fazer tudo isso, a contação e a leitura também sensibilizam a criança para a linguagem literária – o que é muito diferente de *ensinar* a língua escrita, alfabetizar ou algo que o valha.

Assim, acreditamos que o mediador devidamente preparado, conhecedor do texto literário que tem em mãos, consciente das potencialidades formativas da metalinguagem, da intergenericidade, ou de quaisquer outros recursos expressivos, saberá conciliar momentos de fruição e momentos de exploração lúdica e criativa da literatura, alternando e equilibrando atividades meta e epilinguísticas com situações de leitura em voz alta sem atividades prévias ou posteriores, em busca de um leitor que desenvolva suas competências leitora e linguística, tornando-se um leitor proficiente, sem que se perca de vista o encanto e o prazer pelo ato de ler.

Se a recepção pelas crianças e pelos jovens, de qualquer tipo de obra infantojuvenil, se beneficia e se amplifica quando esse processo de interação é intermediado por um mediador bem preparado, no caso dos livros metalinguísticos e intergenéricos, entendemos que essa preparação é ainda mais importante. Nesse sentido, além de todos os argumentos apresentados ao longo deste estudo, cabe trazer ainda alguns dados que confirmam, aos possíveis leitores e mediadores de textos literários metalinguísticos e intergenéricos, que as obras que têm nas

mãos, e diante dos olhos, integram, coerente e coesivamente, o contexto histórico-cultural em que foram produzidas.

Definimos como nosso *corpus* nesta pesquisa obras infantojuvenis publicadas no Brasil em Língua Portuguesa. Assim, muitas traduções, de diferentes línguas, fizeram parte do conjunto de obras que analisamos ou simplesmente citamos neste trabalho: **Canadá**, *O colecionador de palavras*; **México**, *Letras, palavras, histórias, memórias* e *Animalário Universal do Professor Revillod*; **França**, *Isto é um poema*; **Escócia**, *Procura-se! Carlinhos Coelho, o Ladrão de livros*; **Austrália**, *O livro errado*; **Inglaterra**, *Histórias de Willy* e *O carteiro chegou*; **Itália**, *Os convidados de senhora Olga*; **Bélgica**, *ABC Procura-se...*; **Argentina**, *Abecedário – abrir, brincar comer e outras palavras importantes*; **Alemanha**, *O Sr. Raposo adora livros!*; entre muitas outras. Essa imensa variedade de origens, representando uma diversidade de paisagens geográficas, culturas e contextos histórico-sociais, já seria suficiente para comprovar que as tendências que apontamos como marcas da produção literária para crianças e jovens na contemporaneidade não são exclusivas do Brasil, podendo ser encontradas em diferentes países. Mas, além desse panorama baseado no porto de origem das escritas literárias, as obras de teoria e de crítica literária infantojuvenil de que nos valem para embasar nossas reflexões, frutos de pesquisas de estudiosos de diferentes nacionalidades, também ratificam a transnacionalidade dos perfis de obras literárias que buscamos descrever: Peter Hunt (2010, Inglaterra), Teresa Colomer (2003, 2017, Espanha), Yolanda Reyes (2012, Colômbia) e Cecilia Bajour (2012, Argentina).

Ana Margarida Ramos (2016, Portugal) descreve como efervescente o panorama da produção literária destinada a crianças e jovens de seu país, neste início de século XXI. Num de seus artigos, Ramos aponta autores, ilustradores e editoras que têm se destacado nesse mercado, assim como relata as principais tendências da criação literária: o álbum ilustrado, o texto poético, a tradução dos clássicos e, principalmente, o “diálogo intertextual com a tradição e com outros textos literários” (RAMOS, 2016, p. 37) reescritos com subversão e paródia. E ainda que não cite textualmente a metalinguagem nem a intergenericidade como recursos habituais dos autores infantojuvenis portugueses, não é difícil constatar seu uso. Um olhar nem tão demorado sobre a produção recente de apenas um dos autores que ela menciona, José Jorge Letria, talvez um dos mais conhecidos no Brasil, já é suficiente para identificarmos: um título intergenérico, *O livro das receitas malucas*; três alfabetários: *O alfabeto da natureza*, *O alfabeto dos países* e *O alfabeto dos bichos*; e oito títulos metalinguísticos: *O canteiro dos livros*, *Se eu fosse um livro* e *Brincar com palavras*

(referidos nesta pesquisa); além de *Letras e Letrias*, *Era uma vez um rei Poeta*, *No voo de uma palavra*, *A casa da poesia* e *Ler doce ler* (não publicados no Brasil).

Tal como podemos constatar na obra do português José Jorge Letria, pode-se atestar a representatividade das tendências criadoras enfocadas neste estudo também pela ocorrência de suas formas na obra de um mesmo escritor. Não é difícil encontrar autores da literatura destina a crianças e a jovens que recorrem em sua escrita a duas ou três das estratégias composicionais que estamos analisando. O quadro abaixo pode ser bastante ilustrativo da produtividade desses recursos na produção literária infantojuvenil contemporânea brasileira:

	METALINGUAGEM	ALFABETÁRIOS	INTERGENERICIDADE
Ana Maria Machado	<i>Amigos secretos</i> <i>Palavras, palavrinhas e</i> <i>palavrões</i>	<i>ABC do Brasil</i> <i>De fora da Arca</i>	<i>Brinco de listas</i> <i>Procura-se Lobo</i>
Angela Lago	<i>A novela da panela</i> <i>Banguelinha</i> <i>O personagem encajado</i>	<i>ABC Doido</i> <i>AEIOU</i>	
Bartolomeu C. Queirós	<i>O fio da palavra</i> <i>Para ler em silêncio</i>	<i>ABC até Z!</i> <i>De letra em letra</i> <i>Vida e obra de Aletrícia</i> <i>depois de Zorastro</i>	<i>Correspondência</i> <i>Diário de Classe</i> <i>Nascemos livres</i>
Celina Bodemüller		<i>ABCDEspaço</i> <i>ABCDinos</i>	<i>Na cozinha com os Dinossauros</i>
César Obeid	<i>Loucoliques da Língua</i> <i>Portuguesa</i> <i>Tupiliques</i>	<i>ABC das rimas</i> <i>Abecedário de aromas</i>	<i>Almanaque da paz</i>
Elias José	<i>“Um jeito bom de brincar”</i> <i>(poema)</i> <i>O jogo das palavras mágicas</i> <i>Sem pé nem cabeça</i> <i>E outros</i>	<i>No balance do ABC</i> <i>O que se vê no Abecê</i>	<i>Pequeno dicionário poético-</i> <i>humorístico</i>
Eva Furnari	<i>Felpe Filva</i> <i>O problema do Clóvis</i>		<i>Drufs</i> <i>Listas Fabulosas</i> <i>Operação Risoto</i>
José Paulo Paes	<i>“Convite” (poema)</i> <i>“Poesia e prosa” (poema)</i> <i>A revolta das palavras</i>	<i>“Alfabeto” (poema)</i> <i>Uma letra puxa outra</i>	<i>“Dicionário” (poema)</i>
Leo Cunha	<i>O menino que não mascava</i> <i>cichlê</i> <i>Os 2 porquinhos e meio</i> <i>Supimpa</i> <i>E outros</i>	<i>Abecenário</i>	<i>Lições de girafa</i> <i>O livro maluco das poções mágicas</i> <i>Vendo poesia</i>
Marta Lagarta	<i>Em busca da sílaba perdida</i>		<i>Brincabulário</i>
Nani	<i>A menina que acordava</i> <i>palavras</i>	<i>A traça de A a Z</i> <i>A traça de Z a A</i> <i>Abecedário hilário</i>	<i>O diário de um bebê</i> <i>O jornal do menininho</i> <i>O outro jornal do menininho</i>
Ricardo Azevedo	<i>“Aula de leitura” (poema)</i> <i>O livro das palavras</i> <i>Um homem no sótão</i>		<i>Nossa rua tem um problema</i> <i>A outra enciclopédia canina</i>
Roseana Murray	<i>“Fábrica de poesia” (poema)</i> <i>O traço e a traça</i>	<i>Abecedário poético de</i> <i>frutas</i>	<i>Classificados Poéticos</i> <i>Manual da delicadeza</i> <i>Receitas de olhar</i> <i>E outros</i>

Ruth Rocha	<i>As coisas que a gente fala Marcelo, marmelo, martelo</i>	<i>Palavras, muitas palavras</i>	<i>Almanaque Ruth Rocha Os diretos das crianças</i>
Selma Maria	<i>Abracadapalavra</i>	<i>ABC da água</i>	<i>Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos</i>
Sylvia Orthof	<i>O livro que ninguém vai ler O mistério do caderninho preto Ponto de tecer poesia E outros</i>		<i>Manual de boas maneiras das fadas</i>
Ziraldo	<i>A bela borboleta O planeta lilás Uma historinha sem 1 sentido Vito Grandam</i>	<i>ABZ do Ziraldo</i>	<i>As aventuras do bonequinho do banheiro O menino quadrado</i>

Nessa breve amostra, onze autores infantojuvenis brasileiros utilizam-se, em seus livros, dos três recursos estudados, e outros seis deles se valeram de dois destes três recursos, dados que ratificam a amplitude e relevância da metalinguagem e da intergenericidade enquanto tendências criadoras da literatura infantojuvenil, não só no Brasil, mas também em diferentes países do mundo.

## CONCLUSÃO

As reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho...

*Mario Quintana*

As motivações que ensejaram o presente estudo nasceram de práticas leitoras decorrentes de minhas atividades artísticas, docentes e acadêmicas. A necessidade de conhecer, entender, selecionar, adaptar e apresentar o texto literário ao público infantojuvenil, fosse em situações de dramatização, de leitura vivificada ou em sala de aula, levaram a uma busca empírica pelo desvelamento da escrita e da leitura literárias, à qual se seguiu a investigação científica que desse consistência teórica às vivências que eu pretendia proporcionar às crianças e aos jovens cuja relação inaugural com a literatura eu tinha o compromisso de mediar. A pesquisa, que ora se encerra, partiu, portanto, de hipóteses formuladas no contexto de situações reais em que a língua literária era tomada em sua potência formativa, sem prejuízo à fruição. Assim, boa parte dos textos de literatura infantojuvenil analisados, antes de constituírem-se como *corpus* deste estudo, foram o cerne de encontros pulsantes entre aquilo que os autores escreveram e aquilo que os leitores leram, e que, nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós (2012, s.p.), constroem juntos uma “terceira obra, que nunca vai ser editada.”.

Dessa forma, ao revistar meu acervo particular, fonte das escolhas literárias que eu oferecia aos leitores cuja formação estavam sob minha égide, pude perceber que minha curadoria se erigia sobre textos literários em que a relação entre língua e literatura era explícita, íntima, reveladora e mesmo, didática – no melhor sentido do termo. Perscrutada minha trajetória de mediador, então, revelaram-se a *metalinguagem* e a *intergenericidade* como dois interesses genuínos e instintivos que eu não apenas selecionava para meu acervo pessoal, como também compartilhava de forma entusiasmada, embora sem consciência plena de sua essência e potencialidade. Nesse sentido, este estudo proporcionou, do ponto de vista pessoal, uma verdadeira *tomada de consciência*, na medida em que trouxe certezas conceituais para práticas leitoras que empregava de maneira aleatória e intuitiva.

Os resultados encontrados parecem sólidos do ponto de vista quantitativo – foram apurados no total 299 textos literários metalinguísticos, sendo 148 em prosa, 45 em versos e 79 *alfabetários*; 75 textos literários intergenéricos, sendo 29 em prosa, 14 em versos e 5 *alfabetários intergenéricos*; e mais 27 textos literários *metalinguístico-intergenéricos*, sendo 9 *dicionários lúdicos* -, todos esses títulos devidamente compartilhados em apêndice ao final da pesquisa.

Do ponto de vista da crítica literária, contudo, a revisão da fortuna crítica sobre a presença da metalinguagem e da intergenericidade na literatura infantojuvenil mostrou que os estudos sobre essas estratégias composicionais ainda são embrionários. Poucos trabalhos apontam concomitantemente os dois recursos como tendências consolidadas da literatura destinada às crianças e aos jovens na contemporaneidade, apresentando ora um, ora outro como marcas do gênero na atualidade. Quanto ao que definimos como *intergenericidade*, e caracterizamos detalhadamente, os estudiosos pesquisados possuem conceituações fluidas e divergentes, conforme sinalizamos. No âmbito da pesquisa acadêmica, portanto, acreditamos que nosso estudo tenha contribuído para uma maior consolidação do tema.

A par de todo o esforço empreendido, dada a relevância e amplitude do tema, alguns aspectos apresentam-se como possíveis objetos de investigação a ser feita oportunamente em outros momentos e/ou por outros pesquisadores, tendo sido apenas tangenciados em nosso estudo, quais sejam: como se configura a utilização da metalinguagem nos *recontos* que não acolhemos em nosso *corpus*; como se dá a recepção pelo leitor em formação, nas obras intergenéricas, dos gêneros textuais de baixa circulação entre o público infantojuvenil, como questionamos em relação ao gênero anúncio, muito hibridizado pela produção do segmento; investigar, no momento mesmo da interação, no ato das práticas de mediação leitora, o quanto mediadores e leitores estão preparados para lidar com as especificidades dos textos metalinguísticos e intergenéricos; conhecer novas formas de utilização do recurso à metalinguagem e à intergenericidade propostas pela imaginação criadora dos autores infantojuvenis; observar a abordagem feita em sala de aula pelos professores, notadamente os de Língua Portuguesa, dos livros metalinguísticos e intergenéricos e verificar se estão recorrendo a esses tipos de obras apenas utilitariamente ou também estão valorizando a fruição, como preconiza a BNCC; observar se a *Base Nacional Comum Curricular* efetivamente contribuirá para a valorização da língua literária e a consequente formação leitora de nossos alunos; acompanhar a evolução dos *álbuns ilustrados* e verificar se o recrudescimento do papel da imagem constituirá real ameaça à palavra escrita e ao “letramento da letra”, ao qual se refere a BNCC; entre outras possibilidades.

Mais do que criar uma taxionomia estéril, nosso objetivo neste estudo foi investigar o incremento dos procedimentos composicionais adotados pelos autores da literatura infantojuvenil contemporânea. O recurso à metalinguagem e à intergenericidade enseja e demanda, concomitantemente, um leitor preparado para a apreensão das sutilezas do texto literário. Ao mesmo tempo em que exigem um leitor afiado em suas competências leitora e linguística, as obras analisadas nesta pesquisa forjam o desenvolvimento dessas mesmas competências, num movimento de mão dupla.

As descobertas, constatações e inferências feitas e apresentadas almejam contribuir não somente para os estudos de literatura infantojuvenil, mas principalmente para a prática de mediação leitora de professores, promotores de leitura, educadores em geral e até mesmo de pais e responsáveis por crianças e por jovens.

Esperamos ter comprovado que os livros metalinguísticos e intergenéricos, com destaque para os alfabetários e para os dicionários lúdicos, podem contribuir de maneira indelével para o desenvolvimento das competências leitora e linguística dos leitores infantojuvenis, visando à formação de usuários competentes e proficientes da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

### Livros teóricos

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ALBIERI, Thaís de Mattos. A gramática da Emília: a língua do país de Lobato. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP, 2009.

ALVES, José Hélder Pinheiro. A festa das letrinhas: dos folhetos de ABC à poesia infantil. *Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 18, v. 1, p. 135-146, jan./jun 2016.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAUJO, Liane Castro de. *Abecedários – algumas palavras...* . 28 set. 2010. Disponível em: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2010/09/abecedarios.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ARAUJO, Rodrigo da Costa. Artíficos de mise en abyme: a leitura em ilustrações de livros infantis. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). *Literatura infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiências*. Erechim, RS: Habilis, 2013.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2013.

BAGNO, Marcos. Fala, escrita, hibridismo, ortografia. In: *Gramática de bolso do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, MiKhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BALDI, Annete. *Metalinguagem e Literatura Infantil: livros sobre livros para crianças*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2019.

BELMIRO, Celia Abicail; ALMEIDA, Tatyane Andrade. *Livro ilustrado e as narrativas metafísicas para crianças. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 151-171, jan./mar. 2018.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Brasília: A Secretaria, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABREJO-PARRA, Evélio. Entrevista. *Revista Emília*. 01 set. 2011. Disponível em: [www.revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra](http://www.revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra). Acesso em: 06 jan. 2020.

CABREJO-PARRA, Evélio; REYES, Yolanda; LACERDA, Patrícia. A leitura na primeira infância. In: PRADES, Dolores (org.). *A formação dos mediadores – Conversas ao Pé da Página I* (2011). São Paulo: Livros da Matriz, 2015.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Leitura na escola básica: preocupações pedagógicas. In: SIMÕES, Darcília. *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash Editora, 2012.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. O fio da palavra: a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (org.). *Literatura infantil e juvenil: leituras plurais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CAMARGO, Luís. *A poesia infantil no Brasil*. Palestra apresentada no Instituto Latino-americano da Universidade de Estocolmo em Outubro de 1999.

CAMPOS, Carmem Lucia da Silva; SILVA, Nílson Joaquim da (org.). *Lições de gramática para quem gosta de Literatura*. São Paulo: Panda Books, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia. Dicionários escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (org.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASCUDO, Luís da Camara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global, 2012.

CASCUDO, Luís da Camara. *Literatura Oral no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. *ABC de Jorge Amado*. Salvador: A casa do Trovador, 1979.

CAVALIERE, Ricardo. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

CAVALIERE, Ricardo. Gramaticografia da Língua Portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *Revista Limite – Estudos Portugueses y da la Lusofonía*, n. 6, p. 217-236, 2012.

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 1988.

CIDREIRA, Iraneide de A. Fontes; OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Língua e literatura: interfaces sob a ótica da linguagem. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (org.). *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: séculos XIX e XX*. São Paulo: Edusp, 1995.

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

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário – Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global Editora, 2003.

COLOMER, Teresa. *Entrevista*. Cadernos Emília. Ano 1, nº 0, 2017. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2020.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro, nº 5, 1º semestre 1993. p. 29-47.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo \_; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CRUZ, Felipe Lacerda de Melo. *Entrevista com Roseana Murray*. Rio de Janeiro, Agosto 2014.

CRUZ, Felipe Lacerda de Melo. *Pera, uva, maçã e salada mista – Roseana Murray e a formação de leitores de poesia*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2014.

CUNHA, Leo. A gaveta e o álbum: outras narrativas para a criança. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFGM, 2005.

CUNHA, Leo. Língua de sobra. *Book Trailer*. Postado em 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzUwQxIKn7c>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CUNHA, Leo. Poesia em (voz) alta: a visão de um autor. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes Medeiros; RAUEN, Taiza Mara (org.). *Contaçõ de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. A inovação linguística em Lygia Bojunga Nunes. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Escola no livro ou livro na escola?. In: PAULINO, Graça (org.). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola – propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Memórias de Emília, de Monteiro Lobato: uma reflexão sobre a linguagem. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina da Silva (org.). *A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

DIAS, Ana Creliá et al (org.). *Além das fronteiras: literatura, ensino e interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, v. 25, p. 210-228, 2016.

FARACO, Carlos Emílio; VIEIRA, Francisco Eduardo (org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARIAS, Washington Silva de. As gramáticas dos linguistas no Brasil: efeitos de sentido polêmicos sobre a língua a re-conhecer. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2014.

FRANCA, Vanessa Gomes; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. Reescritura metaficcional dos contos de fadas em *O outro lado da história*, de Rosana Rios.

In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico. *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*. Erechim, RS: Habilis Press, 2018.

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

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/ CENP, 1991.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). Apresentação. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011a.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Literatura como objeto do desejo: quando as visões linguístico-gramatical e teórico-literária se encontram*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011b.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IAB, Instituto Alfa e Beto. *Guia IAB de leitura para a primeira infância: os 600 livros que toda criança deve ler antes de entrar para a escola*. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.

JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015b.

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

LAJOLO, Marisa. A literatura no reino da linguagem. In: REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

LAJOLO, Marisa. Linguagens *na e da* literatura infantil de Monteiro Lobato. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP, 2009a.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 36, jul./dez. 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009b.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira – história e histórias*. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira – uma nova outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

LARA, Gláucia Muniz Proença. *Transgredindo os gêneros do discurso: entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, Enoque Balbino. *Metapoesia: para uma poética da poesia. Primeira parte: o poeta*. *Semina*, v. 3, n. 10, p. 95-102, 1982. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/7286>. Acesso em: 05 fev. 2020.

LIMA, Enoque Balbino. *Metapoesia: para uma poética da poesia. Segunda parte: a poesia*. *Semina*, v. 3, n. 11, p. 159-168, 1982. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/6300>. Acesso em: 05 fev. 2020.

LIMA, Enoque Balbino. *Metapoesia: para uma poética da poesia. Terceira parte: o poema*. *Semina*, v. 3, n. 12, p. 247-253, 1982. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/6315>. Acesso em: 05 fev. 2020.

LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo, 2010.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Ana Maria. Barrados no baile. In: MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Ana Maria. Língua Portuguesa: impressões pessoais. In: *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Gêneros literários para crianças. In: *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em: 13 jan. 2020.

MACHENS, Maria Lucia. *Ruptura e subversão na literatura para crianças*. São Paulo: Global, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Elaine Cristina da Silva. *Narrativas hipertextuais infantis*. Curitiba: Appris, 2016.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *A língua na literatura infantil*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Número 22. 1980.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na Língua Portuguesa*. São Paulo: Edusp, 2012.

MATA, Maria Aparecida da. Leitor proficiente. In: *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em: 13 jan. 2020.

MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). *Literatura infantojuvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

MICHELLI, Regina. Pelas veredas da poesia. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (org.). *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.

NASCIMENTO, Edna M. F. S. *Metalinguagem natural e teoria da linguagem*. Alfa, São Paulo, 34: 115-120, 1990.

NAVAS, Diana. Metaficção e a formação do jovem leitor na Literatura Infantil e Juvenil brasileira contemporânea. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, Catalão-GO, v. 19, n. 1, p. 83-95, jan./jun. 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. Poética e gramática. A invenção do poeta na gramática da língua. In: *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010a.

NEVES, Maria Helena de Moura. Vivência linguística e visão de linguagem – a visão da norma pelos cultores da palavra. In: *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010b.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. *A língua e o discurso da memória: a semântica da infância revisitada em Bartolomeu Campos de Queirós*. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.

ORTHOFF, Sylvia. *Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita*. São Paulo: Atual, 1996.

PAES, José Paulo. *Quem eu?: um poeta como outro qualquer*. São Paulo: Saraiva, 2006.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida (org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (Re)criando e (com)partilhando a palavra: considerações sobre a linguagem de Ana Maria Machado. In: \_\_\_\_\_; ANTUNES, Benedito (org.). *Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Língua Portuguesa: da sua celebração em forma de textos. In: VALENTE, André (org.). *Aulas de Português – perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *A língua portuguesa e a literatura infantojuvenil. Revista do GELNE (UFC)*, Fortaleza, v.3, p. 88-91, 2003a.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *O jogo verbal em José Paulo Paes – marcas de um estilo peculiar. Cadernos do CNLF (Cifefil)*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 120-127, 2003b.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINTO, Edith Pimentel. *As relações do escritor com a língua*. Linha D'Água, n. 8, p.17-21, julho, 1993.

PINTO, Edith Pimentel. *O escritor enfrenta a língua*. São Paulo: FFLCH-USP, 1994.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PRADES, Dolores. *Uma biblioteca na primeira infância*. Revista Emília. 18 set. 2012. Disponível em: [revistaemilia.com.br/uma-biblioteca-na-primeira-infancia/](http://revistaemilia.com.br/uma-biblioteca-na-primeira-infancia/). Acesso em: 17 dez. 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O silêncio entre as palavras* (entrevista). Disponível em: [www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/o-silencio-entre-as-palavras-47566](http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/o-silencio-entre-as-palavras-47566). 10 out. 2012. Acesso em: 08 jan. 2020.

RAMOS, Ana Margarida. Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e a juventude: desafios atuais. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (org.). *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.

RAMOS, Graça. A nova crítica da literatura infantil e juvenil. In: RAMOS, Graça. *Habitar a infância: como ler literatura infantil*. Brasília: Tema Editorial, 2017a.

RAMOS, Graça. Presente para crianças: abecedários. In: RAMOS, Graça. *Habitar a infância: como ler literatura infantil*. Brasília: Tema Editorial, 2017b.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

RESENDE, Vânia Maria. *A natureza metalinguística e auto-reflexiva de obras específicas da Literatura Infantil e Juvenil brasileira*. Perspectiva (Erexim), Florianópolis, 1987.

RESENDE, Vânia Maria. *Ziraldo e o livro para crianças e jovens no Brasil: revelações poéticas sob o signo de Flicts*. São Paulo: Humanitas; Paulinas, 2013.

REYES, Yolanda. Ler no aconchego do lar. *Revista Emília*. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/ler-no-aconchego-do-lar/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. In: *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em: 13 jan. 2020.

ROSA, Cristina Maria. *Onde está Meu ABC de Érico Veríssimo? Notas sobre um livro desaparecido*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2013.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. Literatura infantil e letramento literário – livros que dialogam com outros gêneros do discurso. In: SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; OLIVEIRA, Valnikson Viana de. Um gênero polêmico: a literatura para crianças e jovens leitores. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 45-60, 2018.

SILVA, Raquel Afonso. Histórias de Tia Nastácia: serões sobre o folclore brasileiro. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: Obra infantil*. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). O legado de Lobato. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Nem ponto nem vírgula: estudos sobre Monteiro Lobato*. Goiânia: Cênone Editorial, 2007.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Canône Editorial, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *Conto e reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. *Entrevista a Leonardo Pujol*. 8 abr. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 03 fev 2020.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia M. P. Elia da; CORREA, Jane. *Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. Educar em Revista*, Curitiba, n.38, p. 157-171, set./dez. 2010. Editora UFPR.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência linguística; Competência discursiva; Competência comunicativa. In: *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em: 13 jan. 2020.

TURCHI, Maria Zaira. *Tendências atuais da literatura infantil brasileira*. 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/>. Acesso em: 15 jan 2020.

VALENTE, André. Produtividade lexical: criações neológicas. In: VALENTE, André. *Neologia na mídia e na literatura: percursos linguístico-discursivos*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. Rio de Janeiro: Leviatã Publicações, 1997.

WALTY, Ivete. *Textos sobre textos: um estudo da metalinguagem*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e renovação textual. In: PONDÉ, Glória Maria Fialho. *Revista Tempo Brasileiro – Literatura Infante-Juvenil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

### **Obras de literatura infantojuvenil citadas e comentadas**

AHLBERG, Allan; AHLBERG, Janet. *O carteiro chegou*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

AUERBACH, Patricia. *Direitos do pequeno leitor*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. *Aula de carnaval e outros poemas*. São Paulo: Ática, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. *Histórias que o povo conta*. São Paulo: Ática, 2002.

BAGNO, Marcos. *O espelho dos nomes*. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

- BARROS, Manoel de. *Poeminha em língua de brincar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- BARUZZI, Agnese. *A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Brinquê-book, 2013.
- BEATRIZ, Elza. *A menina dos olhos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.
- BELINKY, Tatiana. *Um caldeirão de poemas*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.
- BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. São Paulo: Empório do Livro, 2009.
- BOJUNGA, Lygia. *Livro – um encontro*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. Rio de Janeiro: Agir, 2002.
- BONASSI, Fernando. *Declaração Universal do moleque invocado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *O menino que vendia palavras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- BRANT, José Mauro. *As nove filhas*. In: *Enquanto o sono não vem*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BRENMAN, Ilan. *Abracadabra – De onde vêm as palavras?* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2014.
- CASTRO, José de. *Dicionário engraçado: reflexões de um adolescente*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- CHAMLIAN, Regina. *O livro dos desgatos*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- CLAVER, Ronald. *Todo dia é dia de poesia*. Belo Horizonte: Abacatte, 2009.
- COLASANTI, Marina. *Classificados e nem tanto*. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010.
- CORREIA, Almir. *Anúncios amorosos dos bichos*. São Paulo: Biruta, 2012.
- CUNHA, Leo. *Cantigamente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- CUNHA, Leo. *Língua de sobre e outras brincadeiras poéticas*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CUNHA, Leo; TAFURI, Marcus. *Lições de girafa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- DUARTE, Marcelo. *A mulher que falava pára-choquês*. São Paulo: Panda Books, 2008.
- FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. São Paulo: Moderna, 2001.

- FALCÃO, Adriana. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*. São Paulo: Salamandra, 2013.
- FERNANDES, Millôr. *Abecedário do Millôr para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- FRANCO, Blandina. *Passariques do meu quintal*. Rio de Janeiro: Globinho, 2014.
- FURNARI, Eva. *Druufs*. São Paulo: Moderna, 2016.
- FURNARI, Eva. *Felpo Filva*. São Paulo: Moderna, 2006.
- FURNARI, Eva. *Operação Risoto*. São Paulo: Ática, 2007.
- GRAVETT, Emily. *Grande livro dos medos*. São Paulo: Moderna, 2008.
- JOSÉ, Elias. *O jogo da fantasia*. São Paulo: Paulus, 2001.
- JOSÉ, Elias. *Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- JOSÉ, Elias. *Segredinhos de amor*. São Paulo: Moderna, 2001.
- JOSÉ, Elias. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002.
- JULIA, Francisca. *Alma infantil*. São Paulo: B4, 2012.
- JUNQUEIRA, Sônia. *Poesia na varanda*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- KAUFMAN, Ruth. *Abecedário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- LAGARTA, Marta. *Brincabulário: dicionário de palavras imaginárias*. SP: Ática, 2011.
- LALAU. *Bem-te-vi e outras poesias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas: Itáu: 2010.
- LEMINSKI, Paulo. *O bicho alfabeto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.
- LETRIA, José Jorge. *Rimas de lá e de cá*. São Paulo: Peirópolis, 2014.
- LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- LOBATO, Monteiro. *D. Quixote das crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1950a.
- LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Editora Globo, 2009.
- LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Brasiliense, 1950b.
- LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Brasiliense, 1950c.
- LUCINDA, Elisa. *A menina transparente*. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010.

- MACHADO, Ana Maria. *Dorotéia, a centopéia*. São Paulo: Moderna, 2007.
- MACHADO, Ana Maria et al. *Histórias sobre leituras: livros e leitores*. São Paulo: Ática, 2015.
- MACHADO, Ana Maria. *Procura-se Lobo*. São Paulo: Ática, 2010.
- MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). “Na floresta de Olorum”. In: MARQUES, Francisco. *A biblioteca dos bichos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1995.
- MEIRELES, Cecília. *A festa das letras*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1987.
- MENEZES, Pedro. A história de Tatê. In: BEDRAN, Bia. *Bia canta e conta*. 2002. CD.
- MONIZ, Madalena. *Hoje me sinto: um abecedário de emoções*. São Paulo: V&R Editoras, 2018.
- MONTANARI, Eva. *Os convidados de senhora Olga*. São Paulo: Jujuba, 2016.
- MURUGARREN, Miguel. *Animalário Universal do Professor Revillod*. São Paulo: Sesi-SP editora, 2016.
- MURRAY, Roseana. *Artes e ofícios*. São Paulo: FTD, 2007.
- MURRAY, Roseana. *Fábrica de poesia*. São Paulo: Scipione, 2008.
- MURRAY, Roseana. *Fruta no ponto*. São Paulo: FTD, 1997.
- NANI. *Jornal do menininho*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- NANI. *O Outro Jornal do Menininho*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- NEVES, André. *A caligrafia de Dona Sofia*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- ORTHOFF, Sylvia. *A poesia é uma pulga*. São Paulo: Atual, 2009.
- ORTHOFF, Sylvia. *Ponto de tecer poesia*. São Paulo: FTD, 2010.
- ORTHOFF, Sylvia. *Um pipi choveu aqui*. São Paulo: Global Editora, 1986.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1997.
- ORTHOFF, Sylvia. *Uma letra puxa a outra*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.
- ORTHOFF, Sylvia. *Vejam como eu sei escrever*. São Paulo: Ática, 2005.
- PIEIDADE, Amir. *Confusão no galinheiro: o caso dos ovos de ouro*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PORTO, Cristina. *O diário escondido de Serafina*. São Paulo: Ática, 1999.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O fio da palavra*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para ler em silêncio*. São Paulo: Moderna, 2007.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vida e obra de Aletrícia depois de Zoroastro*. São Paulo: Moderna, 2003.
- QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- QUINTANA, Mário. *O batalhão das letras*. São Paulo: Global, 2005a.
- QUINTANA, Mário. *Sapato furado*. São Paulo: Global, 2006a.
- QUINTANA, Mário. *Sapo amarelo*. São Paulo: Global, 2006b.
- RIOS, Rosana. *Foi ele que escreveu a ventania*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2017.
- ROCHA, Ruth. *Toda criança do mundo mora no meu coração*. São Paulo: Ática, 2009.
- VERISSIMO, Erico. *Meu ABC*. Porto Alegre: Globo, 1936.
- ZATZ, Lia. *Galileu leu*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.
- ZIRALDO. *As aventuras do bonequinho do banheiro*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- ZIRALDO. *O ABZ do Ziraldo*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.
- ZIRALDO. *O menino quadrado*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

### **Demais obras literárias citadas e comentadas**

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia poética* (org. do autor). Rio de Janeiro: Record, 2010.
- ANDRADE, Oswald de. *Obras completas 7 – Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- BANDEIRA, Manuel. *Meus poemas preferidos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.
- LIMA, Enoque Balbino. *Ritmos convulsos*. Curitiba: Requião, 1970.
- LIMA, Jorge de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Ed. José Aguilar Ltda., 1958.
- LOBATO, Monteiro. Marabá. In: LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOBATO, Monteiro. O colocador de pronomes. *In:* LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEIRELES, Cecília. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2002.

NEJAR, Carlos. *A genealogia da palavra*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1989.

PESSOA, Fernando. *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2004.

PINTO, Edith Pimentel. *Sinais e conexões (Artes da gramática)*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

QUINTANA, Mario. *Poesia completa: em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005b.

## APÊNDICE – Todas as obras apuradas

Com o intuito de contribuir com os colegas pesquisadores, educadores e mediadores de leitura, optamos por compartilhar todos os frutos desta pesquisa. Destarte, seguem, abaixo, os títulos de *todas* as obras apuradas em nossa investigação - que se encaixam, portanto, nos perfis descritos e analisados – citadas ou não no corpo do texto do estudo:

### OBRAS LITERÁRIAS INFANTOJUVENIS – TODAS – POR CATEGORIA

#### **Livros metalinguísticos - prosa**

1. *A banguelinha*, Angela Lago.
2. *A barca da Zoé*, Marcos Bagno.
3. *A bela borboleta*, Ziraldo.
4. *A caligrafia de Dona Sofia*, André Neves.
5. *A conversa das palavras*, Jandira Mansur.
6. *A grande fábrica de palavras*, Agnès de Lestrade.
7. *A ideia que se esquecia*, Jorge Miguel Marinho.
8. *A maior palavra do mundo – uma fábula alfabética*, Elifas Andreato.
9. *A menina de nome enfeitado*, Míriam Leitão.
10. *A menina que acordava palavras*, Nani.
11. *A menina que brincava com as palavras*, Fabiano dos Santos Piuba.
12. *A menina que inventava nomes*, Leo Cunha.
13. *A novela da panela*, Angela Lago.
14. *A revolta das palavras*, José Paulo Paes.
15. *A traça travessa*, Luís Camargo.
16. *A troca e a tarefa (em “Tchau”)*, Lygia Bojunga.
17. *Abracadabra - De onde vêm as palavras?*, Ilan Brenman.
18. *Adélia*, Jean-Claude Alphen.
19. *Alice viaja nas histórias*, Gianni Rodari.
20. *Amigos secretos*, Ana Maria Machado.
21. *As coisas que a gente fala*, Ruth Rocha.
22. *As mentiras de Paulinho*, Fernanda Lopes de Almeida.
23. *As paredes têm ouvidos*, Fátima Miguez.

24. *As patuscadas de um livro infantil (...patuscadas?)*, Lilian Deise de Andrade Guinski.
25. *As visitas de Dona Zefa*, Sylvia Orthof.
26. *Asa de Papel*, Marcelo Xavier.
27. *Aventura da escrita*, Lia Zatz.
28. *Brincar com as palavras*, José Jorge Letria.
29. *Brincar de livro*, Emília Nuñez.
30. *Cabeça de vento*, Bia Bedran.
31. *Cachinhos de prata*, Leo Cunha.
32. *Cada ponto aumenta um conto*, Ciça Fittipaldi.
33. *Casa de Papel*, Luiz Raul Machado.
34. *Chorar é preciso?*, Tatiana Belinky.
35. *Com a pulga atrás da orelha*, Christiane Gribel.
36. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*, Rogério Andrade Barbosa.
37. *Como ensinar seus pais a gostarem de livros para crianças*, Alain Serres.
38. *Contos ortográficos*, Marilda Castanha.
39. *Criaturas de linguagem*, João Paulo Hergesel.
40. *Crônicas da Norma: pequenas hist. gramaticais – Fonética e Morfologia*, Blandina F.
41. *Crônicas da Norma: pequenas histórias gramaticais – Estilística*, Blandina Franco.
42. *Crônicas da Norma: pequenas histórias gramaticais – Sintaxe*, Blandina Franco.
43. *D. Quixote das crianças*, Monteiro Lobato.
44. *Daqui ninguém passa*, Isabel Minhós Martins.
45. *De carta em carta*, Ana Maria Machado.
46. *De onde vem o Português?*, Susana Ventura.
47. *De onde vêm os nomes?*, Ilan Brenman.
48. *Dei com uma porta e...*, Lúcia Pimentel Góes.
49. *Dez motivos para amar os livros*, Jonas Ribeiro.
50. *É um livrinho*, Lane Smith.
51. *É um livro*, Lane Smith.
52. *Em busca da sílaba perdida*, Marta Lagarta.
53. *Emília no País da Gramática*, Monteiro Lobato.
54. *Era uma vez um livro*, Marcelo Cipis.
55. *Esses livros dentro da gente: uma conversa com o jovem escritor*, Stela Maris Rezende.
56. *Este livro comeu meu cão*, Richard Byrne.

57. *Este livro está te chamando (não ouve?)*, Isabel Minhós Martins.
58. *Falando pelos cotovelos*, Lúcia Pimentel Góes.
59. *Falando Tupi*, Yaguarê Yamã.
60. *Fazendo Ana Paz*, Lygia Bojunga.
61. *Foi ele que escreveu a ventania*, Rosana Rios.
62. *Galileu leu*, Lia Zatz.
63. *História em ponta de agulha*, Lúcia Pimentel Góes.
64. *Histórias de Tia Nastácia*, Monteiro Lobato.
65. *Histórias de Willy*, Anthony Browne.
66. *Histórias do pai da história*, Ilan Brenman.
67. *Histórias sobre leituras, livros e leitores*, diversos autores.
68. *Isto é um poema que cura os peixes*, Jean-Pierre Siméon.
69. *Já sei ler!*, Patrícia Auerbach.
70. *João das Letras*, Regina Rennó.
71. *Joselito e seu esporte favorito*, Leo Cunha.
72. *Letras, palavras, histórias, memórias*, Alejandro Magallanes.
73. *Língua de sobra e outras brincadeiras poéticas*, Leo Cunha.
74. *Livraria do Amadeu*, Ronald Claver.
75. *Livro – um encontro*, Lygia Bojunga.
76. *Mania de explicação*, Adriana Falcão.
77. *Marcelo, marmelo, martelo*, Ruth Rocha.
78. *Minhas memórias de Lobato*, Luciana Sandroni.
79. *Motim das Letras*, Alexandre de Castro Gomes.
80. *Nossos livros*, Peter Carnavas.
81. *O baú das Histórias*, Gail E. Haley.
82. *O beijo da palavrinha*, Mia Couto.
83. *O canteiro dos livros*, José Jorge Letria.
84. *O caso do Saci*, Nelson Cruz.
85. *O colecionador de palavras*, Edith Derdyk.
86. *O colecionador de palavras*, Peter H. Reynolds.
87. *O dicionário de Serafina*, Cristina Porto.
88. *O espelho dos nomes*, Marcos Bagno.
89. *O fantástico mistério de Feiurinha*, Pedro Bandeira.
90. *O fazedor de velhos*, Rodrigo Lacerda.

91. *O fio da palavra*, Bartolomeu Campos de Queirós.
92. *O incrível menino devorador de livros*, Oliver Jeffers.
93. *O livro das palavras*, Caulos.
94. *O livro das palavras*, Ricardo Azevedo.
95. *O livro errado*, Nick Bland.
96. *O livro quadrado*, Caulos.
97. *O livro que lê gente*, Alexandre de Castro Gomes.
98. *O livro que ninguém vai ler*, Sylvia Orthof.
99. *O melhor livro do mundo!*, Canizales.
100. *O menino que aprendeu a ver*, Ruth Rocha.
101. *O menino que não mascava chiclê*, Leo Cunha.
102. *O menino que vendia palavras*, Ignácio de Loyola Brandão.
103. *O mistério do caderninho preto*, Ruth Rocha.
104. *O monstro que adorava ler*, Lili Chartrand.
105. *O mundo dos livros*, Bia Bedran.
106. *O muro no meio do livro*, Jon Agee.
107. *O papel roxo da maçã*, Marcos Bagno.
108. *O personagem encalhado*, Angela Lago.
109. *O planeta lilás*, Ziraldo.
110. *O problema do Clóvis*, Eva Furnari.
111. *O que cabe num livro?*, Ilan Brenman.
112. *O que dizem as palavras*, Nani.
113. *O que escondem as palavras?*, Ilan Brenman.
114. *O rei da fome*, Marilda Castanha.
115. *O Sr. Raposo adora livros!*, Franziska Biermann.
116. *O traço e a traça*, Roseana Murray.
117. *O tupi que você fala*, Claudio Fragata.
118. *Ora vírgulas*, Rosana Rios.
119. *Os 2 porquinhos e meio*, Leo Cunha.
120. *Os convidados de senhora Olga*, Eva Montanari.
121. *Paisagem*, Lygia Bojunga.
122. *Palavra vai, palavra vem*, Paula Taitelbaun.
123. *Palavras mágicas*, Rosana Rios.
124. *Palavras, palavrinhas e palavrões*, Ana Maria Machado.

125. *Para ler em silêncio*, Bartolomeu Campos de Queirós.
126. *Para que serve um livro?*, Chloé Legeay.
127. *Passariques no meu quintal*, Blandina Franco.
128. *Pela estrada afora*, Leo Cunha.
129. *Pinóquia*, Jean-Claude Alphen.
130. *Planeta lilás*, Ziraldo.
131. *Ponto e linha*, Mila Beherendt.
132. *Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros*, Emily Mackenzie.
133. *Quando a vergonha bate asas*, Jonas Ribeiro.
134. *Rabiscos ou rabanetes*, Sylvia Orthof.
135. *Rimas de lá e de cá*, José Jorge Letria e José Santos.
136. *Se eu fosse um livro*, José Jorge Letria.
137. *Sem pé nem cabeça*, Elias José.
138. *Sinais trocados*, Leo Cunha.
139. *Supimpa*, Leo Cunha.
140. *Tinha um livro no meio do caminho*, Rosana Rios.
141. *Todos os escritores do mundo têm a cabeça cheia de piolhos*, José Luis Peixoto.
142. *Traça-Letra e Traça-Tudo*, Luciana Savaget.
143. *Tupiliques – heranças indígenas no Português do Brasil*, César Obeid.
144. *Um homem no sótão*, Ricardo Azevedo.
145. *Uma historinha sem 1 sentido*, Ziraldo.
146. *Uma traça sem graça*, Regina Célia Melo.
147. *Vito Grandam*, Ziraldo.
148. *Você não vai abrir?*, Cesar Cardoso.

### Metalinguísticos - poemas e livros de poesia

1. “A boneca Emília”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.
2. “A mão do poeta” em *Cantigamente*, Leo Cunha.
3. “A poesia de todo dia” em *Todo dia é dia de poesia*, Ronald Claver.
4. “A poesia é uma pulga” em *A poesia é uma pulga*, Sylvia Orthof.
5. “As cores e as palavras”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
6. “As palavras e o cinco sentidos”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
7. “Aula de leitura”, em *Dezenove poemas desengonçados*, Ricardo Azevedo.
8. “Castelo” em *Cantigamente*, Leo Cunha.
9. “Convite” em *Poemas para brincar*, José Paulo Paes.
10. “Dentro do livro”, em *Dezenove poemas desengonçados*, Ricardo Azevedo.
11. “Doze coisinhas à-toa que nos fazem felizes – À moda de Otávio Roth”, em *Toda criança do mundo mora no meu coração*, Ruth Rocha.
12. “Fábrica de poesia” em *Fábrica de poesia*, Roseana Murray.
13. “Inho, não!”, em “Um caldeirão de poemas”, Tatiana Belinky.
14. “Moinho de palavras”, em *Fábrica de poesia*, Roseana Murray.
15. “Na floresta de Olorum”, em *A biblioteca dos bichos*, Francisco Marques.
16. “Ninguém sabe o que é um poema” em *Ninguém sabe o que é um poema*, Ricardo Azevedo.
17. “O jogo das palavras mágicas”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
18. “O menino poeta” em *O menino poeta*, Henriqueta Lisboa.
19. “O menino que carregava água na peneira” em *Exercícios de ser Criança*, Manoel de Barros.
20. “O poeta” em *Artes e Ofícios*, Roseana Murray.
21. “O segredo”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.
22. “Onde a poesia ou Elias José”, em *Todo dia é dia de poesia*, Ronald Claver.
23. “Outras caras das palavras 2”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
24. “Outras caras das palavras”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
25. “Palavra”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
26. “Poesia e prosa” em *Vejam como eu sei escrever*, José Paulo Paes.
27. “Pontuação”, em *A menina dos olhos*, Elza Betriz.
28. “Puxa: fada e bruxa!”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.
29. “Rima” em *Bem-te-vi e outras poesias*, Lalau.

30. “Segredo” em *Cantigamente*, Leo Cunha.
31. “Sempre o galo”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.
32. “Tem tudo a ver” em *Segredinhos de amor*, Elias José.
33. “Toda criança do mundo”, em *Toda criança do mundo mora no meu coração*, Ruth Rocha.
34. “Um jeito bom de brincar” em *Um jeito bom de brincar*, Elias José.
35. “Vem de tudo” em *Aula de carnaval e outros poemas*, Ricardo Azevedo.
36. *A menina transparente*, Elisa Lucinda.
37. *Cacoliques*, Tatiana Belinky.
38. *Lições de Gramática em versos de cordel*, Jandhui Dantas.
39. *Livro de papel*, Ricardo Azevedo.
40. *Loucoliques da Língua Portuguesa*, César Obeid.
41. *O fazedor de amanhecer*, Manoel de Barros.
42. *Poeminha em língua de brincar*, Manoel de Barros.
43. *Poesia na varanda*, Sonia Junqueira.
44. *Ponto de tecer poesia*, Sylvia Orthof.
45. *Rimas de lá e de cá*, José Jorge Letria e José Santos.
46. *XXII!! 22 Brincadeiras de Linhas e de Letras*, Leo Cunha.

### **Livros metalinguísticos - Alfabetários**

1. *“Alfabeto” (em “É isso ali”)*, José Paulo Paes.
2. *A*, Dalcio Machado.
3. *A festa das letras*, Cecília Meireles e Josué de Castro.
4. *A poesia do ABC*, Alcides Buss.
5. *A traça de A a Z*, Nani.
6. *A traça de Z a A*, Nani.
7. *ABC até Z!*, Bartolomeu Campos de Queirós.
8. *ABC Curumim já sabe ler!*, Bia Hetzel.
9. *ABC da bicharada*, Gláucia de Souza.
10. *ABC da criançada*, Soraia Vasconcelos.
11. *ABC das rimas*, César Obeid.
12. *ABC do Brasil*, Ana Maria Machado.
13. *ABC do Continente Africano*, Rogério Andrade Barbosa.
14. *ABC do Japão*, Stela Barbieri.
15. *ABC do mundo judaico*, Moacyr Scliar.
16. *ABC do trava-língua*, Rosinha.
17. *ABC do Zoo: animais do Brasil*, de Pedro Maia.
18. *ABC e outros bichos*, Mario Bag.
19. *ABC rima com você!*, Lalau e Laurabeatriz.
20. *ABC*, Tatiana Belinky.
21. *ABC3D*, Marion Battaile.
22. *ABCDelas*, Janaina Tokitaka.
23. *ABCDEspaço*, Celina Bodenmüller.
24. *ABCDinos*, Celina Bodenmüller e Luis E. Anelli.
25. *ABCDoido*, Angela Lago.
26. *ABCenário*, Leo Cunha.
27. *Abecedário – Abrir, brincar, comer e outras palavras importantes*, Ruth K. e Raquel Franco.
28. *Abecedário Afro de Poesia*, Silvio Costta.
29. *Abecedário da natureza brasileira*, Cristina Santos.
30. *Abecedário de aves brasileiras*, Geraldo Valério.
31. *Abecedário do Millôr para crianças*, Millôr Fernandes.

32. *Abecedário dos bichos*, Klévisson Viana.
33. *Abecedário hilário*, Nani.
34. *Abecedário poético de frutas*, Roseana Murray.
35. *AEIOU*, Angela Lago e Zoé Rios.
36. *Alfabetando*, Lia Zatz.
37. *Alfabetário*, de José de Nicola.
38. *Alfabético – Almanaque do alfabeto poético*, Jonas Ribeiro.
39. *Alfabeto assombrado*, Flávia Muniz.
40. *Alfabeto de histórias*, Gilles Eduar.
41. *Alfabeto escalafobético*, Claudio Fragata.
42. *As letras falantes*, Orígenes Lessa.
43. *Bichionário*, Nilson José Machado.
44. *Bichodário*, Telma Guimarães.
45. *Bichonário na fazenda*, Ana Kessler.
46. *De fora da Arca*, Ana Maria Machado.
47. *De letra em letra*, Bartolomeu Campos de Queirós.
48. *Deu zebra no ABC*, Fernando Vilela.
49. *Hoje me sinto – um abecedário de emoções*, Madalena Moniz.
50. *Letra de forma*, Laura Teixeira.
51. *Magrilim e Jezebel em: O rei do Abecê*, Fábio Sombra.
52. *Meu primeiro Bichonário*, Marco Hailer.
53. *Monstronário*, Lúcia Tulchinski.
54. *No balance do Abecê*, Elias José.
55. *O ABC do Dromedário*, Alexandre Azevedo.
56. *O ABZ do Ziraldo*, Ziraldo.
57. *O alfabeto perigoso*, Neil Gaiman.
58. *O aniversário do Seu Alfabeto*, Amir Piedade.
59. *O batalhão das letras*, Mario Quintana.
60. *O livro de uma letra só*, Rosana Rios.
61. *O livro do alfabeto*, de Marcelo Cipis.
62. *O que se vê no Abecê*, Elias José.
63. *Palavras, muitas palavras*, Ruth Rocha.
64. *Pare no P da Poesia*, Elza Beatriz.
65. *Roda de letrinhas*, Nye Ribeiro.

66. *Tigres no quintal*, de Sérgio Caparelli.
67. *Tirar de letra*, Weberson Santiago.
68. *Um jardim de A a Z*, Gláucia de Souza.
69. *Um mundo chamado alfabeto*, Marco Antônio Hailer.
70. *Um pomar de A a Z*, Gláucia de Souza.
71. *Um susto de A a Z*, Gláucia de Souza.
72. *Uma letra puxa outra*, José Paulo Paes.
73. *Uma partida de A a Z*, Gláucia de Souza.
74. *Vida e obra de Aletrícia depois de Zoroastro*, Bartolomeu Campos de Queirós.

**Livros intergenéricos – prosa**

1. *A Mulher que falava pára-choquês*, Marcelo Duarte.
2. *A outra enciclopédia canina*, Ricardo Azevedo.
3. *Almanaque da Ruth Rocha*, Ruth Rocha.
4. *Animalário universal do Professor Revillod*, Miguel Murugarren.
5. *As aventuras do bonequinho do banheiro*, Ziraldo.
6. *Classificados desclassificados*, João Proteti.
7. *Correspondência*, Bartolomeu Campos de Queirós.
8. *Declaração Universal do moleque invocado*, Fernando Bonassi.
9. *Diário de um bebê*, Nani.
10. *Diário de uma jabuticaba/ Diário de um tamanduá – a esquadra amiga*, Ricardo Prado.
11. *Drufts*, Eva Furnari.
12. *Estatutos de Um Novo Mundo para as Crianças*, Miguel Sanches Neto.
13. *Estatutos de um novo mundo para os animais*, Miguel Sanches Neto.
14. *Jornal do Menininho*, Nani.
15. *Listas fabulosas*, Eva Furnari.
16. *Mais um pequeno Manual de monstros caseiros*, Stanislav Marijanovic.
17. *Manual da Antiqueta – um livro de alta ajuda*, de Marcelo Cipsis.
18. *Manual de boas maneiras das fadas*, Sylvia Orthof.
19. *Meus segredos não cabem num diário!*, Manuel Filho.
20. *Na cozinha com os dinossauros*, Celina Bodenmüller.
21. *Nascemos livres*, Bartolomeu Campos de Queirós.
22. *Nossa rua tem um problema*, Ricardo Azevedo.
23. *O caso da banana*, Ronaldo Simões Coelho.
24. *O livro das simpatias*, Antônio Barreto.
25. *O outro jornal do Menininho*, Nani.
26. *Operação Risoto*, Eva Furnari.
27. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*, Ruth Rocha.
28. *Pequeno Manual de monstros caseiros*, Stanislav Marijanovic.
29. *Serafina sem rotina*, Cristina Porto.

**Intergenéricos – poemas e livros de poesia**

1. *“Anúncio” em “A dança dos pica-paus”, Sidónio Muralha.*
2. *“Classificado do futuro” em “Viva a poesia viva”, Ulisses Tavares.*
3. *“Receita da Vovó” em “Caderno de segredos”, Elza Beatriz.*
4. *“URGENTE!” em “Tigres no quintal”, Sérgio Caparelli.*
5. *“Vendo poesia” em “Vendo poesia”, Leo Cunha.*
6. *Anúncios amorosos dos bichos, Almir Correia.*
7. *Brinco de listas, Ana Maria Machado.*
8. *Caderno de rimas do João, de Lázaro Ramos.*
9. *Classificados e nem tanto, Marina Colasanti.*
10. *Classificados poéticos, Roseana Murray.*
11. *Lições de girafa, Leo Cunha.*
12. *Mais classificados e nem tanto, Marina Colasanti.*
13. *O menino azul, Cecília Meireles.*
14. *Receitas de olhar, Roseana Murray.*

**Livros metalinguísticos e intergenéricos**

1. *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, Agnese Baruzzi.
2. *Caderno sem rimas da Maria*, Lázaro Ramos.
3. *Confusão no galinheiro: o caso dos ovos de ouro*, Amir Piedade.
4. *Culpado ou inocente? O julgamento do Lobo Mau*, Leo Cunha e Marta Lagarta.
5. *Direitos do pequeno leitor*, Patrícia Auerbach.
6. *Dois chapéus vermelhinhos*, Ronaldo Simões Coelho.
7. *Felpe Filva*, Eva Furnari.
8. *Grande livro dos medos*, Emily Gravett.
9. *Memórias da Emília*, Monteiro Lobato.
10. *Minhas memórias de Lobato*, Luciana Sandroni
11. *O carteiro chegou*, Janet e Allan Ahlberg.
12. *O carteiro encolheu!*, Janet e Allan Ahlberg.
13. *O diário escondido da Serafina*, Cristina Porto.
14. *O Livro Maluco das Poções Mágicas*, Leo Cunha.
15. *O menino quadrado*, Ziraldo.
16. *O Natal do carteiro*, Janet e Allan Ahlberg.
17. *Procura-se Lobo*, Ana Maria Machado.
18. *Que história é essa? 3*, Flavio de Souza.

**Livros metalinguísticos e intergenéricos - Dicionários Lúdicos**

1. *Brincabulário: dicionário de palavras imaginárias*, Marta Lagarta.
2. *Dicionarinho maluco*, Haroldo Maranhão.
3. *Dicionário (em “Poemas para brincar”)*, José Paulo Paes.
4. *Dicionário engraçado: reflexões de um adolescente*, José de Castro.
5. *O dicionário do menino Andersen*, Gonçalo M. Tavares.
6. *O livro dos desgatos*, Regina Chamlian.
7. *Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas*, Bia Monteiro.
8. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, Adriana Falcão.
9. *Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado*, Elias José.

**Alfabetários (metalinguísticos e) intergéricos**

1. *ABC da Água*, Selma Maria.
2. *ABC Procura-se*, Gwénola Carrère.
3. *Diário de classe*, Bartolomeu Campos Queirós.
4. *Fabriqueta Abecedário*, Katia Canton.
5. *Manual da delicadeza*, Roseana Murray.

### Metalinguísticos – todos – prosa e poesia

1. “A boneca Emília”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.
2. “A mão do poeta” em *Cantigamente*, Leo Cunha.
3. “A poesia de todo dia” em *Todo dia é dia de poesia*, Ronald Claver.
4. “A poesia é uma pulga” em *A poesia é uma pulga*, Sylvia Orthof.
5. “Alfabeto” (em “É isso ali”), José Paulo Paes.
6. “As cores e as palavras”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
7. “As palavras e o cinco sentidos”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
8. “Aula de leitura”, em *Dezenove poemas desengonçados*, Ricardo Azevedo.
9. “Castelo” em *Cantigamente*, Leo Cunha.
10. “Convite” em *Poemas para brincar*, José Paulo Paes.
11. “Dentro do livro”, em *Dezenove poemas desengonçados*, Ricardo Azevedo.
12. “Doze coisinhas à-toa que nos fazem felizes – À moda de Otávio Roth”, em *Toda criança do mundo mora no meu coração*, Ruth Rocha.
13. “Fábrica de poesia” em *Fábrica de poesia*, Roseana Murray.
14. “Inho, não!”, em “Um caldeirão de poemas”, Tatiana Belinky.
15. “Moinho de palavras”, em *Fábrica de poesia*, Roseana Murray.
16. “Na floresta de Olorum”, em *A biblioteca dos bichos*, Francisco Marques.
17. “Ninguém sabe o que é um poema” em *Ninguém sabe o que é um poema*, Ricardo Azevedo.
18. “O jogo das palavras mágicas”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
19. “O menino poeta” em *O menino poeta*, Henriqueta Lisboa.
20. “O menino que carregava água na peneira”, em *Exercícios de ser Criança*, Manoel de Barros.
21. “O poeta” em *Artes e Ofícios*, Roseana Murray.
22. “O segredo”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.
23. “Onde a poesia ou Elias José”, em *Todo dia é dia de poesia*, Ronald Claver.
24. “Outras caras das palavras 2”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
25. “Outras caras das palavras”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
26. “Palavra”, em *O jogo das palavras mágicas*, Elias José.
27. “Poesia e prosa” em *Vejam como eu sei escrever*, José Paulo Paes.
28. “Pontuação”, em *A menina dos olhos*, Elza Betriz.
29. “Puxa: fada e bruxa!”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.

30. “Rima” em *Bem-te-vi e outras poesias*, Lalau.
31. “Segredo” em *Cantigamente*, Leo Cunha.
32. “Sempre o galo”, em *O jogo da fantasia*, Elias José.
33. “Tem tudo a ver” em *Segredinhos de amor*, Elias José.
34. “Toda criança do mundo”, em *Toda criança do mundo mora no meu coração*, Ruth Rocha.
35. “Um jeito bom de brincar” em *Um jeito bom de brincar*, Elias José.
36. “Vem de tudo” em *Aula de carnaval e outros poemas*, Ricardo Azevedo.
37. *A*, Dalcio Machado.
38. *A banguelinha*, Angela Lago.
39. *A barca da Zoé*, Marcos Bagno.
40. *A bela borboleta*, Ziraldo.
41. *A caligrafia de Dona Sofia*, André Neves.
42. *A conversa das palavras*, Jandira Mansur.
43. *A festa das letras*, Cecília Meireles e Josué de Castro.
44. *A grande fábrica de palavras*, Agnès de Lestrade.
45. *A ideia que se esquecia*, Jorge Miguel Marinho.
46. *A maior palavra do mundo – uma fábula alfabética*, Elifas Andreato.
47. *A menina de nome enfeitado*, Míriam Leitão.
48. *A menina que acordava palavras*, Nani.
49. *A menina que brincava com as palavras*, Fabiano dos Santos Piuba.
50. *A menina que inventava nomes*, Leo Cunha.
51. *A menina transparente*, Elisa Lucinda.
52. *A novela da panela*, Angela Lago.
53. *A poesia do ABC*, Alcides Buss.
54. *A revolta das palavras*, José Paulo Paes.
55. *A traça de A a Z*, Nani.
56. *A traça de Z a A*, Nani.
57. *A traça travessa*, Luís Camargo.
58. *A troca e a tarefa (em “Tchau”)*, Lygia Bojunga.
59. *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, Agnese Baruzzi.
60. *ABC até Z!*, Bartolomeu Campos de Queirós.
61. *ABC Curumim já sabe ler!*, Bia Hetzel.
62. *ABC da Água*, Selma Maria.

63. *ABC da bicharada*, Gláucia de Souza.
64. *ABC da criançada*, Soraia Vasconcelos.
65. *ABC das rimas*, César Obeid.
66. *ABC do Brasil*, Ana Maria Machado.
67. *ABC do Continente Africano*, Rogério Andrade Barbosa.
68. *ABC do Japão*, Stela Barbieri.
69. *ABC do mundo judaico*, Moacyr Scliar.
70. *ABC do trava-língua*, Rosinha.
71. *ABC do Zoo: animais do Brasil*, de Pedro Maia.
72. *ABC e outros bichos*, Mario Bag.
73. *ABC Procura-se*, Gwénola Carrère.
74. *ABC rima com você!*, Lalau e Laurabeatriz.
75. *ABC*, Tatiana Belinky.
76. *ABC3D*, Marion Battaile.
77. *ABCDelas*, Janaina Tokitaka.
78. *ABCDEspaço*, Celina Bodenmüller.
79. *ABCDinos*, Celina Bodenmüller e Luis E. Anelli.
80. *ABCDoido*, Angela Lago.
81. *ABCenário*, Leo Cunha.
82. *Abecedário – Abrir, brincar, comer e outras palavras importantes*, Ruth K. e Raquel Franco.
83. *Abecedário Afro de Poesia*, Silvio Costta.
84. *Abecedário da natureza brasileira*, Cristina Santos.
85. *Abecedário de aves brasileiras*, Geraldo Valério.
86. *Abecedário do Millôr para crianças*, Millôr Fernandes.
87. *Abecedário dos bichos*, Klévisson Viana.
88. *Abecedário hilário*, Nani.
89. *Abecedário poético de frutas*, Roseana Murray.
90. *Abracadabra - De onde vêm as palavras?*, Ilan Brenman.
91. *Adélia*, Jean-Claude Alphen.
92. *AEIOU*, Angela Lago e Zoé Rios.
93. *Alfabetando*, Lia Zatz.
94. *Alfabetário*, de José de Nicola.
95. *Alfabetico – Almanaque do alfabeto poético*, Jonas Ribeiro.

96. *Alfabeto assombrado*, Flávia Muniz.
97. *Alfabeto de histórias*, Gilles Eduar.
98. *Alfabeto escalafobético*, Claudio Fragata.
99. *Alice viaja nas histórias*, Gianni Rodari.
100. *Amigos secretos*, Ana Maria Machado.
101. *As coisas que a gente fala*, Ruth Rocha.
102. *As letras falantes*, Orígenes Lessa.
103. *As mentiras de Paulinho*, Fernanda Lopes de Almeida.
104. *As paredes têm ouvidos*, Fátima Miguez.
105. *As patuscadas de um livro infantil (...patuscadas?)*, Lilian Deise de Andrade Guinski.
106. *As visitas de Dona Zefa*, Sylvia Orthof.
107. *Asa de Papel*, Marcelo Xavier.
108. *Aventura da escrita*, Lia Zatz.
109. *Bichionário*, Nilson José Machado.
110. *Bichodário*, Telma Guimarães.
111. *Bichonário na fazenda*, Ana Kessler.
112. *Brincabulário: dicionário de palavras imaginárias*, Marta Lagarta.
113. *Brincar com as palavras*, José Jorge Letria.
114. *Brincar de livro*, Emília Nuñez.
115. *Cabeça de vento*, Bia Bedran.
116. *Cachinhos de prata*, Leo Cunha.
117. *Cacoliques*, Tatiana Belinky.
118. *Cada ponto aumenta um conto*, Ciça Fittipaldi.
119. *Caderno sem rimas da Maria*, Lázaro Ramos.
120. *Casa de Papel*, Luiz Raul Machado.
121. *Chorar é preciso?*, Tatiana Belinky.
122. *Com a pulga atrás da orelha*, Christiane Gribel.
123. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*, Rogério Andrade Barbosa.
124. *Como ensinar seus pais a gostarem de livros para crianças*, Alain Serres.
125. *Confusão no galinheiro: o caso dos ovos de ouro*, Amir Piedade.
126. *Contos ortográficos*, Marilda Castanha.
127. *Criaturas de linguagem*, João Paulo Hergesel.
128. *Crônicas da Norma: pequenas hist. gramaticais – Fonética e Morfologia*, Blandina F.
129. *Crônicas da Norma: pequenas histórias gramaticais – Estilística*, Blandina Franco.

130. *Crônicas da Norma: pequenas histórias gramaticais – Sintaxe*, Blandina Franco.
131. *Culpado ou inocente? O julgamento do Lobo Mau*, Leo Cunha e Marta Lagarta.
132. *D. Quixote das crianças*, Monteiro Lobato.
133. *Daqui ninguém passa*, Isabel Minhós Martins.
134. *De carta em carta*, Ana Maria Machado.
135. *De fora da Arca*, Ana Maria Machado.
136. *De letra em letra*, Bartolomeu Campos de Queirós.
137. *De onde vem o Português?*, Susana Ventura.
138. *De onde vêm os nomes?*, Ilan Brenman.
139. *Dei com uma porta e...*, Lúcia Pimentel Góes.
140. *Deu zebra no ABC*, Fernando Vilela.
141. *Dez motivos para amar os livros*, Jonas Ribeiro.
142. *Diário de classe*, Bartolomeu Campos Queirós.
143. *Dicionarinho maluco*, Haroldo Maranhão.
144. *Dicionário (em “Poemas para brincar”)*, José Paulo Paes.
145. *Dicionário engraçado: reflexões de um adolescente*, José de Castro.
146. *Direitos do pequeno leitor*, Patrícia Auerbach.
147. *Dois chapéus vermelhinhos*, Ronaldo Simões Coelho.
148. *É um livrinho*, Lane Smith.
149. *É um livro*, Lane Smith.
150. *Em busca da sílaba perdida*, Marta Lagarta.
151. *Emília no País da Gramática*, Monteiro Lobato.
152. *Era uma vez um livro*, Marcelo Cipis.
153. *Esses livros dentro da gente*, Stela Maris Rezende.
154. *Este livro comeu meu cão*, Richard Byrne.
155. *Este livro está te chamando (não ouve?)*, Isabel Minhós Martins.
156. *Fabriqueta Abecedário*, Katia Canton.
157. *Falando pelos cotovelos*, Lúcia Pimentel Góes.
158. *Falando Tupi*, Yaguarê Yamã.
159. *Fazendo Ana Paz*, Lygia Bojunga.
160. *Felpo Filva*, Eva Furnari.
161. *Foi ele que escreveu a ventania*, Rosana Rios.
162. *Galileu leu*, Lia Zatz.
163. *Grande livro dos medos*, Emily Gravett.

164. *História em ponta de agulha*, Lúcia Pimentel Góes.
165. *Histórias de Tia Nastácia*, Monteiro Lobato.
166. *Histórias de Willy*, Anthony Browne.
167. *Histórias do pai da história*, Ilan Brenman.
168. *Histórias sobre leituras, livros e leitores*, Diversos autores.
169. *Hoje me sinto – um abecedário de emoções*, Madalena Moniz.
170. *Isto é um poema que cura os peixes*, Jean-Pierre Siméon.
171. *Já sei ler!*, Patrícia Auerbach.
172. *João das Letras*, Regina Rennó.
173. *Joselito e seu esporte favorito*, Leo Cunha.
174. *Letra de forma*, Laura Teixeira.
175. *Letras, palavras, histórias, memórias*, Alejandro Magallanes.
176. *Lições de Gramática em versos de cordel*, Jandhui Dantas.
177. *Língua de sobra e outras brincadeiras poéticas*, Leo Cunha.
178. *Livraria do Amadeu*, Ronald Claver.
179. *Livro – um encontro*, Lygia Bojunga.
180. *Livro de papel*, Ricardo Azevedo.
181. *Loucoliques da Língua Portuguesa*, César Obeid.
182. *Magrilim e Jezebel em: O rei do Abecê*, Fábio Sombra.
183. *Mania de explicação*, Adriana Falcão.
184. *Manual da delicadeza*, Roseana Murray.
185. *Marcelo, marmelo, martelo*, Ruth Rocha.
186. *Memórias da Emília*, Monteiro Lobato.
187. *Meu primeiro Bichonário*, Marco Hailer.
188. *Minhas memórias de Lobato*, Luciana Sandroni.
189. *Monstronário*, Lúcia Tulchinski.
190. *Motim das Letras*, Alexandre de Castro Gomes.
191. *No balance do Abecê*, Elias José.
192. *Nossos livros*, Peter Carnavas.
193. *O ABC do Dromedário*, Alexandre Azevedo.
194. *O ABZ do Zivaldo*, Zivaldo.
195. *O alfabeto perigoso*, Neil Gaiman.
196. *O aniversário do Seu Alfabeto*, Amir Piedade.
197. *O batalhão das letras*, Mario Quintana.

198. *O baú das Histórias*, Gail E. Haley.
199. *O beijo da palavrinha*, Mia Couto.
200. *O canteiro dos livros*, José Jorge Letria.
201. *O carteiro chegou*, Janet e Allan Ahlberg.
202. *O carteiro encolheu!*, Janet e Allan Ahlberg.
203. *O caso do Saci*, Nelson Cruz.
204. *O colecionador de palavras*, Edith Derdyk.
205. *O colecionador de palavras*, Peter H. Reynolds.
206. *O diário escondido da Serafina*, Cristina Porto.
207. *O dicionário de Serafina*, Cristina Porto.
208. *O dicionário do menino Andersen*, Gonçalo M. Tavares.
209. *O espelho dos nomes*, Marcos Bagno.
210. *O fantástico mistério de Feiurinha*, Pedro Bandeira.
211. *O fazedor de amanhecer*, Manoel de Barros.
212. *O fazedor de velhos*, Rodrigo Lacerda.
213. *O fio da palavra*, Bartolomeu Campos de Queirós.
214. *O incrível menino devorador de livros*, Oliver Jeffers.
215. *O livro das palavras*, Caulos.
216. *O livro das palavras*, Ricardo Azevedo.
217. *O livro de uma letra só*, Rosana Rios.
218. *O livro do alfabeto*, de Marcelo Cipis.
219. *O livro dos desgatos*, Regina Chamlian.
220. *O livro errado*, Nick Bland.
221. *O Livro Maluco das Poções Mágicas*, Leo Cunha.
222. *O livro quadrado*, Caulos.
223. *O livro que lê gente*, Alexandre de Castro Gomes.
224. *O livro que ninguém vai ler*, Sylvia Orthof.
225. *O melhor livro do mundo!*, Canizales.
226. *O menino quadrado*, Ziraldo.
227. *O menino que aprendeu a ver*, Ruth Rocha.
228. *O menino que não mascava chiclê*, Leo Cunha.
229. *O menino que vendia palavras*, Ignácio de Loyola Brandão.
230. *O mistério do caderninho preto*, Ruth Rocha.
231. *O monstro que adorava ler*, Lili Chartrand.

232. *O mundo dos livros*, Bia Bedran.
233. *O muro no meio do livro*, Jon Agee.
234. *O Natal do carteiro*, Janet e Allan Ahlberg.
235. *O papel roxo da maçã*, Marcos Bagno.
236. *O personagem encalhado*, Angela Lago.
237. *O planeta lilás*, Ziraldo.
238. *O problema do Clóvis*, Eva Furnari
239. *O que cabe num livro?*, Ilan Brenman.
240. *O que dizem as palavras*, Nani.
241. *O que escondem as palavras?*, Ilan Brenman.
242. *O que se vê no Abecê*, Elias José.
243. *O rei da fome*, Marilda Castanha.
244. *O Sr. Raposo adora livros!*, Franziska Biermann.
245. *O traço e a traça*, Roseana Murray.
246. *O tupi que você fala*, Claudio Fragata.
247. *Ora vírgulas*, Rosana Rios.
248. *Os 2 porquinhos e meio*, Leo Cunha.
249. *Os convidados de senhora Olga*, Eva Montanari.
250. *Paisagem*, Lygia Bojunga.
251. *Palavra vai, palavra vem*, Paula Taitelbaun.
252. *Palavras mágicas*, Rosana Rios.
253. *Palavras, muitas palavras*, Ruth Rocha.
254. *Palavras, palavrinhas e palavrões*, Ana Maria Machado.
255. *Para ler em silêncio*, Bartolomeu Campos de Queirós.
256. *Para que serve um livro?*, Chloé Legeay.
257. *Pare no P da Poesia*, Elza Beatriz.
258. *Passariques no meu quintal*, Blandina Franco.
259. *Pela estrada afora*, Leo Cunha.
260. *Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas*, Bia Monteiro.
261. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, Adriana Falcão.
262. *Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado*, Elias José.
263. *Pinóquia*, Jean-Claude Alphen.
264. *Planeta lilás*, Ziraldo.
265. *Poeminha em língua de brincar*, Manoel de Barros.

266. *Poesia na varanda*, Sonia Junqueira.
267. *Ponto de tecer poesia*, Sylvia Orthof.
268. *Ponto e linha*, Mila Beherendt.
269. *Procura-se Lobo*, Ana Maria Machado.
270. *Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros*, Emily Mackenzie.
271. *Quando a vergonha bate asas*, Jonas Ribeiro.
272. *Que história é essa? 3*, Flavio de Souza.
273. *Rabiscos ou rabanetes*, Sylvia Orthof.
274. *Rimas de lá e de cá*, José Jorge Letria e José Santos.
275. *Rimas de lá e de cá*, José Jorge Letria e José Santos.
276. *Roda de letrinhas*, Nye Ribeiro.
277. *Se eu fosse um livro*, José Jorge Letria.
278. *Sem pé nem cabeça*, Elias José.
279. *Sinais trocados*, Leo Cunha.
280. *Supimpa*, Leo Cunha.
281. *Tigres no quintal*, de Sérgio Caparelli.
282. *Tinha um livro no meio do caminho*, Rosana Rios.
283. *Tirar de letra*, Weberson Santiago.
284. *Todos os escritores do mundo têm a cabeça cheia de piolhos*, José Luis Peixoto.
285. *Traça-Letra e Traça-Tudo*, Luciana Savaget.
286. *Tupiliques – heranças indígenas no Português do Brasil*, César Obeid.
287. *Um homem no sótão*, Ricardo Azevedo.
288. *Um jardim de A a Z*, Gláucia de Souza.
289. *Um mundo chamado alfabeto*, Marco Antônio Hailer.
290. *Um pomar de A a Z*, Gláucia de Souza.
291. *Um susto de A a Z*, Gláucia de Souza.
292. *Uma historinha sem 1 sentido*, Ziraldo.
293. *Uma letra puxa outra*, José Paulo Paes.
294. *Uma partida de A a Z*, Gláucia de Souza.
295. *Uma traça sem graça*, Regina Célia Melo.
296. *Vida e obra de Aletrícia depois de Zoroastro*, Bartolomeu Campos de Queirós.
297. *Vito Grandam*, Ziraldo.
298. *Você não vai abrir?*, Cesar Cardoso.
299. *XXII!! 22 Brincadeiras de Linhas e de Letras*, Leo Cunha.

### Intergenéricos – todos – prosa e poesia

1. *“Anúncio” em “A dança dos pica-paus”, Sidónio Muralha.*
2. *“Classificado do futuro” em “Viva a poesia viva”, Ulisses Tavares.*
3. *“Receita da Vovó” em “Caderno de segredos”, Elza Beatriz.*
4. *“URGENTE!” em “Tigres no quintal”, Sérgio Caparelli.*
5. *“Vendo poesia” em “Vendo poesia”, Leo Cunha.*
6. *A Mulher que falava pára-choquês, Marcelo Duarte.*
7. *A outra enciclopédia canina, Ricardo Azevedo.*
8. *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho, Agnese Baruzzi.*
9. *ABC da Água, Selma Maria.*
10. *ABC Procura-se, Gwénola Carrère.*
11. *Almanaque da Ruth Rocha, Ruth Rocha.*
12. *Animalário universal do Professor Revillod, Miguel Murugarren.*
13. *Anúncios amorosos dos bichos, Almir Correia.*
14. *As aventuras do bonequinho do banheiro, Ziraldo.*
15. *Brincabulário: dicionário de palavras imaginárias, Marta Lagarta.*
16. *Brinco de listas, Ana Maria Machado.*
17. *Caderno de rimas do João, de Lázaro Ramos.*
18. *Caderno sem rimas da Maria, Lázaro Ramos.*
19. *Classificados desclassificados, de João Proteti.*
20. *Classificados e nem tanto, Marina Colasanti.*
21. *Classificados poéticos, Roseana Murray.*
22. *Confusão no galinheiro: o caso dos ovos de ouro, Amir Piedade.*
23. *Correspondência, Bartolomeu Campos de Queirós.*
24. *Culpado ou inocente? O julgamento do Lobo Mau, Leo Cunha e Marta Lagarta.*
25. *Declaração Universal do moleque invocado, Fernando Bonassi.*
26. *Diário de classe, Bartolomeu Campos Queirós.*
27. *Diário de um bebê, Nani.*
28. *Diário de uma jabuticaba/ Diário de um tamanduá – a esquadra amiga, Ricardo Prado.*
29. *Dicionarinho maluco, Haroldo Maranhão.*
30. *Dicionário, em “Poemas para brincar”, José Paulo Paes.*
31. *Dicionário engraçado: reflexões de um adolescente, José de Castro.*

32. *Direitos do pequeno leitor*, Patrícia Auerbach.
33. *Dois chapéus vermelhinhos*, Ronaldo Simões Coelho.
34. *Drufs*, Eva Furnari.
35. *Estatutos de Um Novo Mundo para as Crianças*, Miguel Sanches Neto.
36. *Estatutos de um novo mundo para os animais*, Miguel Sanches Neto.
37. *Fabriqueta Abecedário*, Katia Canton.
38. *Felpe Filva*, Eva Furnari.
39. *Grande livro dos medos*, Emily Gravett.
40. *Jornal do Menininho*, Nani.
41. *Lições de girafa*, Leo Cunha.
42. *Listas fabulosas*, Eva Furnari.
43. *Mais classificados e nem tanto*, Marina Colasanti.
44. *Mais um pequeno Manual de monstros caseiros*, Stanislav Marijanovic.
45. *Manual da Antiqueta – um livro de alta ajuda*, de Marcelo Cipis.
46. *Manual da delicadeza*, Roseana Murray.
47. *Manual de boas maneiras das fadas*, Sylvia Orthof.
48. *Memórias da Emília*, Monteiro Lobato.
49. *Meus segredos não cabem num diário!*, Manuel Filho.
50. *Minhas memórias de Lobato*, Luciana Sandroni
51. *Na cozinha com os dinossauros*, Celina Bodenmüller.
52. *Nascemos livres*, Bartolomeu Campos de Queirós.
53. *Nossa rua tem um problema*, Ricardo Azevedo.
54. *O carteiro chegou*, Janet e Allan Ahlberg.
55. *O carteiro encolheu!*, Janet e Allan Ahlberg.
56. *O caso da banana*, Ronaldo Simões Coelho.
57. *O diário escondido da Serafina*, Cristina Porto.
58. *O dicionário do menino Andersen*, Gonçalo M. Tavares.
59. *O livro das simpatias*, Antônio Barreto.
60. *O livro dos desgatos*, Regina Chamlian.
61. *O Livro Maluco das Poções Mágicas*, Leo Cunha.
62. *O menino azul*, Cecília Meireles.
63. *O menino quadrado*, Ziraldo.
64. *O Natal do carteiro*, Janet e Allan Ahlberg.
65. *O outro jornal do Menininho*, Nani.

66. *Operação Risoto*, Eva Furnari.
67. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*, Ruth Rocha.
68. *Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas*, Bia Monteiro.
69. *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, Adriana Falcão.
70. *Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado*, Elias José.
71. *Pequeno Manual de monstros caseiros*, Stanislav Marijanovic.
72. *Procura-se Lobo*, Ana Maria Machado.
73. *Que história é essa? 3*, Flavio de Souza.
74. *Receitas de olhar*, Roseana Murray.
75. *Serafina sem rotina*, Cristina Porto.

## **Livros intergenéricos – todos – de acordo com o gênero textual hibridizado**

### ALMANAQUE

*Almanaque da Ruth Rocha*, Ruth Rocha.

*Fabriqueta Abecedário*, Katia Canton.

### CADERNO

*Caderno sem rimas da Maria*, Lázaro Ramos.

*Caderno de rimas do João*, Lázaro Ramos.

*Serafina sem rotina*, Cristina Porto.

### CARTAS

*Correspondência*, Bartolomeu Campos de Queirós.

### CLASSIFICADOS

*“Anúncio” em “A dança dos pica-paus”*, Sidónio Muralha.

*“Classificado do futuro” em “Viva a poesia viva”*, Ulisses Tavares.

*“Vendo poesia” em “Vendo poesia”*, Leo Cunha.

*ABC Procura-se*, Gwénola Carrère.

*Anúncios amorosos dos bichos*, Almir Correia.

*Classificados desclassificados*, João Proteti.

*Classificados e nem tanto*, Marina Colasanti.

*Classificados poéticos*, Roseana Murray.

*Mais classificados e nem tanto*, Marina Colasanti.

*O menino azul*, Cecília Meireles.

### DEBATE/ ENTREVISTA/ JULGAMENTO

*Que história é essa?*<sup>3</sup>, Flavio de Souza.

*Culpado ou inocente? O julgamento do Lobo Mau*, Leo Cunha e Marta Lagarta.

### DECLARAÇÕES/ ESTATUTOS

*Declaração Universal do moleque invocado*, Fernando Bonassi.

*Direitos do pequeno leitor*, Patrícia Auerbach.

*Estatutos de Um Novo Mundo para as Crianças*, Miguel Sanches Neto.

*Estatutos de um novo mundo para os animais*, Miguel Sanches Neto.

*Nascemos livres*, Bartolomeu Campos de Queirós.

*Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*, Ruth Rocha.

## DIÁRIOS

*Diário de um bebê*, Nani.

*Diário de uma jabuticaba/ Diário de um tamanduá – a esquadra amiga*, Ricardo Prado.

*Meus segredos não cabem num diário!*, Manuel Filho.

*Nossa rua tem um problema*, Ricardo Azevedo.

## DIÁRIO DE CLASSE

*Diário de classe*, Bartolomeu Campos Queirós.

## DICIONÁRIOS/ VERBETES

*ABC da Água*, Selma Maria.

*Brincabulário: dicionário de palavras imaginária*, Marta Lagarta.

*Dicionarinho maluco*, Haroldo Maranhão.

*Dicionário*, em “*Poemas para brincar*”, José Paulo Paes.

*Dicionário engraçado: reflexões de um adolescente*, José de Castro.

*O dicionário do menino Andersen*, Gonçalo M. Tavares.

*O livro dos desgatos*, Regina Chamlian.

*Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas*, Bia Monteiro.

*Pequeno dicionário de palavras ao vento*, Adriana Falcão.

*Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado*, Elias José.

## DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

*Animalário universal do Professor Revillod*, Miguel Murugarren.

## E-MAIL

*Dois chapéus vermelhinhos*, Ronaldo Simões Coelho.

## ENCICLOPÉDIA

*A outra enciclopédia canina*, Ricardo Azevedo.

## FRASES DE PARA-CHOQUE

*A Mulher que falava pára-choquês*, Marcelo Duarte.

## JORNAL

*“URGENTE!” em “Tigres no quintal”*, Sérgio Caparelli.

*Jornal do Menininho*, Nani.

*O outro jornal do Menininho*, Nani.

## LISTAS

*Brinco de listas*, Ana Maria Machado.

*Listas fabulosas*, Eva Furnari.

## MANUAIS

*Mais um pequeno Manual de monstros caseiros*, Stanislav Marijanovic.

*Manual da Antiqueta – um livro de alta ajuda*, Marcelo Cipsis.

*Manual da delicadeza*, Roseana Murray.

*Manual de boas maneiras das fadas*, Sylvia Orthof.

*Pequeno Manual de monstros caseiros*, Stanislav Marijanovic.

## MEMÓRIAS

*Memórias da Emília*, Monteiro Lobato.

*Minhas memórias de Lobato*, Luciana Sandroni

## PLACAS DE SINALIZAÇÃO

*As aventuras do bonequinho do banheiro*, Ziraldo.

## POÇÕES MÁGICAS

*O Livro Maluco das Poções Mágicas*, Leo Cunha.

## QUADRINHOS

*O menino quadradinho*, Ziraldo.

## RECEITAS

*“Receita da Vovó” em “Caderno de segredos”*, Elza Beatriz.

*Na cozinha com os dinossauros*, Celina Bodenmüller.

*Receitas de olhar*, Roseana Murray.

#### REDAÇÃO/ LIÇÃO ESCOLAR

*Drufs*, Eva Furnari.

*Lições de girafa*, Leo Cunha.

#### SIMPATIAS

*O livro das simpatias*, Antônio Barreto.

#### SUSPENSE E MISTÉRIO

*O caso da banana*, Ronaldo Simões Coelho.

#### MULTIGENÉRICOS

*A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, Agnese Baruzzi.

*Confusão no galinheiro: o caso dos ovos de ouro*, Amir Piedade.

*Felpe Filva*, Eva Furnari.

*Grande livro dos medos*, Emily Gravett.

*O carteiro chegou*, Janet e Allan Ahlberg.

*O carteiro encolheu!*, Janet e Allan Ahlberg.

*O diário escondido da Serafina*, Cristina Porto.

*O Natal do carteiro*, Janet e Allan Ahlberg.

*Operação Risoto*, Eva Furnari.

*Procura-se Lobo*, Ana Maria Machado.

## Todos os Alfabetários

1. *“Alfabeto” (em “É isso ali”)*, José Paulo Paes.
2. *A*, Dalcio Machado.
3. *A festa das letras*, Cecília Meireles e Josué de Castro.
4. *A poesia do ABC*, Alcides Buss.
5. *A traça de A a Z*, Nani.
6. *A traça de Z a A*, Nani.
7. *ABC até Z!*, Bartolomeu Campos de Queirós.
8. *ABC Curumim já sabe ler!*, Bia Hetzel.
9. *ABC da Água*, Selma Maria.
10. *ABC da bicharada*, Gláucia de Souza.
11. *ABC da criançada*, Soraia Vasconcelos.
12. *ABC das rimas*, César Obeid.
13. *ABC do Brasil*, Ana Maria Machado.
14. *ABC do Continente Africano*, Rogério Andrade Barbosa.
15. *ABC do Japão*, Stela Barbieri.
16. *ABC do mundo judaico*, Moacyr Scliar.
17. *ABC do trava-língua*, Rosinha.
18. *ABC do Zoo: animais do Brasil*, de Pedro Maia.
19. *ABC e outros bichos*, Mario Bag.
20. *ABC Procura-se*, Gwénola Carrère.
21. *ABC rima com você!*, Lalau e Laurabeatriz.
22. *ABC*, Tatiana Belinky.
23. *ABC3D*, Marion Battaile.
24. *ABCDelas*, Janaina Tokitaka.
25. *ABCDEspaço*, Celina Bodenmüller.
26. *ABCDinos*, Celina Bodenmüller e Luis E. Anelli.
27. *ABCDoido*, Angela Lago.
28. *ABCenário*, Leo Cunha.
29. *Abecedário – Abrir, brincar, comer e outras palavras importantes*, Ruth K. e Raquel Franco.
30. *Abecedário Afro de Poesia*, Silvio Costta.
31. *Abecedário da natureza brasileira*, Cristina Santos.

32. *Abecedário de aves brasileiras*, Geraldo Valério.
33. *Abecedário do Millôr para crianças*, Millôr Fernandes.
34. *Abecedário dos bichos*, Klévisson Viana.
35. *Abecedário hilário*, Nani.
36. *Abecedário poético de frutas*, Roseana Murray.
37. *AEIOU*, Angela Lago e Zoé Rios.
38. *Alfabetando*, Lia Zatz.
39. *Alfabetário*, de José de Nicola.
40. *Alfabético – Almanaque do alfabeto poético*, Jonas Ribeiro.
41. *Alfabeto assombrado*, Flávia Muniz.
42. *Alfabeto de histórias*, Gilles Eduar.
43. *Alfabeto escalafobético*, Claudio Fragata.
44. *As letras falantes*, Orígenes Lessa.
45. *Bichionário*, Nilson José Machado.
46. *Bichodário*, Telma Guimarães.
47. *Bichonário na fazenda*, Ana Kessler.
48. *De fora da Arca*, Ana Maria Machado.
49. *De letra em letra*, Bartolomeu Campos de Queirós.
50. *Deu zebra no ABC*, Fernando Vilela.
51. *Diário de classe*, Bartolomeu Campos Queirós.
52. *Fabriqueta Abecedário*, Katia Canton.
53. *Hoje me sinto – um abecedário de emoções*, Madalena Moniz.
54. *Letra de forma*, Laura Teixeira.
55. *Magrilim e Jezebel em: O rei do Abecê*, Fábio Sombra.
56. *Manual da delicadeza*, Roseana Murray.
57. *Meu primeiro Bichonário*, Marco Hailer.
58. *Monstronário*, Lúcia Tulchinski.
59. *No balance do Abecê*, Elias José.
60. *O ABC do Dromedário*, Alexandre Azevedo.
61. *O ABZ do Ziraldo*, Ziraldo.
62. *O alfabeto perigoso*, Neil Gaiman.
63. *O aniversário do Seu Alfabeto*, Amir Piedade.
64. *O batalhão das letras*, Mario Quintana.
65. *O livro de uma letra só*, Rosana Rios.

66. *O livro do alfabeto*, de Marcelo Cipis.
67. *O que se vê no Abecê*, Elias José.
68. *Palavras, muitas palavras*, Ruth Rocha.
69. *Pare no P da Poesia*, Elza Beatriz.
70. *Roda de letrinhas*, Nye Ribeiro.
71. *Tigres no quintal*, de Sérgio Caparelli.
72. *Tirar de letra*, Weberson Santiago.
73. *Um jardim de A a Z*, Gláucia de Souza.
74. *Um mundo chamado alfabeto*, Marco Antônio Hailer.
75. *Um pomar de A a Z*, Gláucia de Souza.
76. *Um susto de A a Z*, Gláucia de Souza.
77. *Uma letra puxa outra*, José Paulo Paes.
78. *Uma partida de A a Z*, Gláucia de Souza.
79. *Vida e obra de Aletrícia depois de Zoroastro*, Bartolomeu Campos de Queirós.