

ARTES E LITERATURA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA PRODUZIR OS
SENTIDOS DA LEITURA, ATRAVÉS DA IMAGEM, NAS AULAS DE PRODUÇÃO
TEXTUAL

Karine Luiz

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaguaí (karin.oliver@gmail.com)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as relações estabelecidas entre texto e imagem nos livros de leitura literária apresentados aos alunos do 7º ano do CIEP 496 da rede pública de ensino de Itaguaí. Investigar de que forma essas relações podem despertar o interesse do jovem pela leitura, contribuir para a formação de leitores críticos e ensiná-los a diferenciar, associar ou dissociar textos verbais de não verbais e promover a interação texto/imagem x sujeito e outras redes. As reflexões preliminares iniciaram-se no ano de 2014, quando foram analisados e resenhados 74 livros considerados “Altamente Recomendáveis em 2013”, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, como bolsista do projeto de pesquisa “A produção de sentidos na literatura infantil e juvenil: linguagens e articulações”. Pretendemos discutir por que a escola, ao invés de estimular a leitura, ignora as possibilidades de produção de sentidos e significados dados ao texto pelo o aluno. Por que o texto não é trabalhado de forma multimodal? Por que o livro didático ao qual eles têm acesso, muitas vezes como única leitura, não dialoga com outras linguagens e gêneros textuais? Por que o aluno termina o Fundamental II sem dominar as principais competências de leitura e escrita? O aporte teórico está principalmente baseado nos estudos da imagem; da ilustração; produção textual; Análise do Discurso e gêneros textuais; leitura e ensino; comunicação da educação, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de sentido, literatura infantojuvenil, imagem, gêneros textuais, interdisciplinaridade.

O trabalho com produção textual a cada ano vem sofrendo algumas mudanças, contudo ainda não está claro para o educador se esta mudança representa avanços ou retrocessos nas escolas públicas principalmente no cenário atual em que o cerceamento ao trabalho docente tem sido alvo de constantes ataques por parte do governo.

Em 2012, o governo do Estado do Rio de Janeiro institui o Currículo Mínimo, ou seja, conteúdos programáticos disciplinares selecionados pelo estado e que devem ser aplicados em sala. Apesar de ser uma iniciativa do estado, muitas secretarias municipais de educação aproveitam a estrutura destes currículos e utilizam-nos sem as devidas adaptações necessárias à realidade local e cognitiva do educando como nos elenca a LDB(9394/96). O programa foi aplicado por dois anos sem nenhum tipo de acompanhamento que avalie a sua eficiência ou necessidades de adequações. Porém, em 2014, diante das constantes críticas dos professores, o governo elabora a Resolução 4866/2014¹ e implementa o Currículo com as alterações necessárias para o ano vigente, alertando que os conteúdos a serem trabalhados, poderiam ser modificado anualmente em conjunto com a comunidade escolar, como prevê a lei 9394/96², que orienta a considerar as peculiaridades locais e o Projeto Político Pedagógico das instituições. Contudo, na realidade, não é isso que ocorre. Há também que se acrescentar que muitos dos livros didáticos adotados pela rede de ensino através do Programa Nacional do Livro Didático³ não são adaptados ao Currículo, ou seja, o livro tornar-se o único contato e manuseio que o aluno tem com texto verbal e não verbal (o texto não verbal não possui ainda uma presença significativa nos livros e nem atividades que promovam o estudo desse de forma mais ampla e significativa e que possua relação de sentido com texto verbal para o aluno) mais próximo do aluno, e os livros chamados paradidáticos-que raramente são distribuídos nas escolas da rede municipal de Itaguaí- nem sempre despertam o interesse dos alunos pela leitura pelo fato de não serem atualizados ou interessantes. Ainda esbarramos na burocracia das

¹ Para maiores esclarecimentos, segue o CM de Produção Textual: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp

² Lei de Diretrizes e Bases.

³ O “PNLD(Programa Nacional do livro didático) é um programa do MEC que objetiva subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. Os livros são avaliados pelo MEC e , que publica um guia de Livros didáticos com resenhas de coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado à escola, que escolhem, entre os títulos, aqueles que atendam da melhor forma ao seu Projeto Político Pedagógico.”(WWW.portal.mec.gov/pnld/apresentacao, acessado em 19/09/2015) Contudo, no campo estudado, o livro didático de Língua portuguesa e Produção textual: DELMANTO, D.; CARVALHO, L. de. *Jornadas.port. S.P: MODERNA,2012*, não são consoantes com o Currículo Mínimo e nem com o PPP da disciplina em questão, já que Itaguaí não tem Currículo próprio global e segue o do Estado do Rio de Janeiro sob a justificativa da prova SAERJ- avaliação de verificação de aprendizagem da Educação Básica do mesmo estado citado. No mais, em 5 anos de magistério na rede pública, nunca vi os tais manuais para seleção dos li vros.

Secretarias de Educação, pois nem todos os livros chegam às mãos dos alunos e dos professores - nem todas as escolas possuem uma biblioteca adequada e acesso ao universo da leitura para o aluno, ou seja, diante desta realidade, o livro didático torna-se obsoleto, caindo em desuso, não despertando o interesse, não promovendo o debate, a curiosidade e a inserção do aluno no universo da leitura a sua inclusão de forma prazerosa e crítica.

Outra problemática encontrada no trabalho com uma didática curricular engessada é que o currículo como único elemento norteador é o fato desse priorizar muito mais os aspectos gramaticais utilizando os gêneros presentes nos livros didáticos como único suporte, desta maneira, limita-se o trabalho do professor exigindo que esse aprofunde em temas que não lhes cabem naquele momento, como por exemplo, trabalhar somente aspectos sintáticos num poema, ou seja, priorizando a análise gramatical em detrimento à leitura e à compreensão do texto, da produção de sentido dada pelo o aluno, o que acarreta na precarização da análise literária, semântica, estilística e imagética, ao invés de priorizar a tríade uso-reflexão-uso proposta pelos PCN'S, acabamos priorizando a redução da capacidade dos jovens de mergulharem em novas redes de conhecimento, realizar associações à sua realidade de vida, étnica, cultural, identitária, crítica e social.

Não nos interessa neste trabalho fazer análise crítica dos documentos que normatizam a educação básica no Brasil, mas sim levantar algumas questões que, na prática docente nos deparamos dia a dia e somos convidados a refletir sobre nossas próprias ações ao elaborarmos uma aula de produção textual de forma significativa, que valorize os gêneros textuais, a realidade e capacidade do aluno a fim de que a leitura torne-se significativa, haja compreensão e relação leitura- mundo aos alunos, para isso, é necessário que o professor de produção textual tenha em mente que a leitura deve ser trabalhada de forma multimodal, dialógica, interdisciplinar e considerando a realidade na qual o estudante esta inserido.

Tanto na formação acadêmica quanto na prática docente, raramente damos a devida atenção ao trabalho com a literatura infantojuvenil. Talvez, por falta de experiência ou menor familiarização com (as obras voltadas para esse público) esse gênero da literatura, alguns professores acabam dando pouca ou nenhuma atenção a este rico material que permite inúmeras possibilidades de trabalho. Os contos, por exemplo, são atemporais e podem resgatar lições e valores que impregnam seus discursos desde Antes de Cristo.

O que observamos na prática é que livro didático adotado pela escola pública não abarca uma gama de mais de um texto do mesmo gênero

estudado, por exemplo, o diálogo com outras linguagens é mínimo ou quase inexistente. Cada tema a ser trabalhado, por exemplo, só possui um ou no máximo dois textos do gênero a ser trabalhado no bimestre, ou seja, o livro que é o único contato com a leitura que o aluno possui, acaba não contemplando as necessidades do seu universo e os seus anseios. A leitura acaba se tornando enfadonha e sem sentido para eles- a finalidade do livro escolar torna-se um elemento para elaboração de exercícios com respostas pré-estabelecidas pelos manuais.

Expostas todas as questões já mencionadas acima, a motivação desse trabalho foi aprofundar reflexões oriundas da minha prática docente como professora de Literaturas/Produção textual e Artes no campo de pesquisa CIEP Municipalizado Francisco Mignone, localizado no município de Itaguaí, a partir das seguintes hipóteses: o aluno não lê, pois não há interesse; os textos literários são considerados ultrapassados pelos jovens e de difícil leitura, logo, sem mediação, não há interesse dos mesmos; as ilustrações quando não percebidas, dificilmente são estudadas, observadas, admiradas como parte do texto, ou fornecem pistas (nem sempre diretas) sobre o tema do texto; o livro e a leitura não dialogam com outros saberes, culturas, diversidades. Na sua grande maioria, o texto está a serviço do trabalho gramatical e da interpretação vaga, com respostas esperadas, que não promovem o debate, o raciocínio, e a fruição da leitura, ou seja, ignoram a estilística e a análise semântica; não é prática escolar promover e incentivar o exercício da escrita do aluno, mas a elaboração de textos sem debate algum, sem formar redes com outras linguagens, tecnologias, ou seja, não há o incentivo do aluno como autor, ele não interfere no texto, não se posiciona, mas sim, reproduz o que é solicitado pelo docente e o único material de leitura o qual o aluno tem acesso é o livro didático. Por isso, o objetivo desta pesquisa foi promover atividades a partir da seleção de alguns livros (chamados também de paradidáticos) “altamente recomendáveis de 2013 pela FNLIJ” que explorem as relações texto e ilustração/imagem; perceber as especificidades da ilustração e dos seus elementos constitutivos durante as aulas de Produção textual; provocar no aluno o olhar crítico literário, social e identitário; ensinar ao aluno relacionar o texto verbal com as imagens e percebendo até que ponto um depende ou é independente do outro, se dialogam ou não; incentivar o gosto pela leitura; ampliar o vocabulário por meio de livros que realmente instiguem a capacidade de leitura- por isso a escolha por gêneros diferenciados para além do contato com outros discursos, mas para que o aluno interfira,debata e conheça outras formas discursivas que não estão presentes em sua realidade de mundo; promover a formação de leitores críticos- leitor/autor; ensinar aos alunos a diferenciar, identificar ou correlacionar textos

verbais e não verbais para os vários sentidos da leitura e, como síntese do projeto, elaborar atividades de retextualização com a turma.

METODOLOGIA

Na primeira fase do projeto, em 2013, nos dedicamos a conhecer os livros: resenhamos setenta e quatro e dissecamos tudo que o livro podia nos oferecer: diagramação, design gráfico, tipos de ilustração, composição cênica e material utilizado.

Após a fase mais adiantada das resenhas, elaboramos um questionário pensando nas atividades pré- textuais e observar como o aluno se relacionava com o livro, como identificação dos gêneros textuais, por exemplo. A ideia era tabular os resultados, compará-los e mensurarmos esses dados. Por isso, optamos pesquisa qualitativa, quantitativa e etnográfica. Pesquisa qualitativa que segundo MINAYO et al. (2007) deve “responder as questões sociais com um nível de realidade que pode ou não ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, valores e atitudes”(…) (p.21).

Já FONSECA [2002, apud GERHARDT et. al ,2009, p. 31] define “ a pesquisa quantitativa como método que recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.”

Segundo as autoras citadas, ambos métodos trabalhados juntos, permitem uma maior coleta de informações e possibilidades de extrair dados diversificados o que não seria possível, neste caso, se optássemos por um ou outro método, já que estamos tratando de Ciências Humanas.

Para MINAYO (Idem) “a pesquisa de campo é a fase prática da pesquisa, ou seja, onde colocamos in loco, observações, entrevistas e coloca em confronto as leituras teóricas com os resultados da prática de campo”.(p.26).

Já como trabalho de campo, escolhemos a pesquisa etnográfica, por esta ocupar-se de um grupo, seguindo as características que se enquadram às nossas expectativas de pesquisas, segundo define FONSECA (Idem):

Uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;

a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

Exemplos desse tipo são as pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua

interação desperta. uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; A interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências. (p.41)

Ao debatermos alguns aspectos das resenhas, passamos a analisar alguns referenciais teóricos OLIVEIRA (2008), LINDEN (2011), SANTAELLA (2008), BAKHTIN (2003), a fim compreendermos de uma maneira mais ampla os aspectos verbais e não-verbais dos livros infanto-juvenis.

Após a troca entre os pontos de vista entre orientador e orientando, e a comparação entre os teóricos e os livros que tínhamos em mãos, resolvemos fazer o trabalho de campo. Das 13 turmas trabalhadas pela docente, foram justamente escolhidas as que mais me inquietavam: 701- a melhor turma da escola; e 703 a considerada de pior rendimento em quase todas as matérias e a que possuía maior índice de alunos em atraso escolar. Selecionamos aproximadamente quinze livros de gêneros distintos para ser levados a campo: terror, contos de fadas, poesia e humor; temas mais sérios como a morte, a solidão e a perda entre outros, levando em consideração as experiências já realizadas com a turma em outros momentos.

A partir das escolhas dos livros e turmas começamos a focar sobre qual (is) sentido(s) a leitura seria capaz de produzir pelos alunos e qual o papel da escola nesse processo.

COELHO (2000) afirma que “a invenção transformada em palavras, é o que chamamos de matéria literária. Esta é o corpo verbal que constitui a obra literária” (p.66). A mesma autora afirma que a linguagem imagética é fundamental para que o sujeito interaja com a obra e seja estimulado, através da leitura, outros campos da cognição, dialogia e a interação do sujeito com outros tipos de conhecimentos e linguagens:

Para que serve a escola, senão para preparar indivíduos capazes de enfrentar o mundo futuro próximo, seguindo técnicas mais avançadas?

[...] é preciso adaptar os programas e métodos aos indivíduos, e não vice-versa. [...] Conhecer as imagens que nos rodeiam significa também alargar as possibilidades de contato com a realidade; significa ver mais e perceber mais. [MUNARI, [s.d.] apud COELHO, 2000, p. 196]

Já OLIVEIRA (2008) nos esclarece que existe diferenças entre desenho e ilustração e ambas são linguagens com propostas e objetivos distintos e isto não é passado aos nossos alunos, pois só incitado pela escola o trabalho com o texto, geralmente, sem imagens e quando esta figura, não há uma discussão ou uma análise da relação desta com o texto. A ilustração acaba sendo

deixada no canto da página como um mero detalhe, mas um detalhe que tem muito a dizer.

DISCUSSÃO

Durante os anos de 2012 e 2013, trabalhei com os alunos envolvidos na pesquisa de 2014. Antes de focar nosso trabalho exatamente no texto por meio de livros os quais não pertenciam à realidade social do aluno. As turmas eram desmotivadas com a leitura e não conseguiam desenvolver a compreensão textual, assim como diferenciar gêneros ou interpretar a relação texto/imagem. Havia alunos que afirmaram por várias vezes detestar ler, inclusive apresentavam total descaso com o objeto livro (rasgavam os livros).

A partir da apresentação das atividades e dos resultados, pude perceber alunos mais críticos e mais atenciosos ao texto, ao que está escrito nas entrelinhas e à compreensão da imagem não como suporte textual, mas como parte dele. Aprenderam a conhecer o livro, a esmiuçá-lo, a analisar as imagens e a questionar os gêneros, embora apresentando ainda dificuldades em identificá-los. Os alunos que antes possuíam muitas inseguranças em enfrentar o texto tornaram-se mais críticos e observadores em relação à percepção textual. Alunos que não queriam participar das atividades aumentaram a capacidade de observação, mudaram a forma de se relacionar com o texto e já conseguem reconhecer as especificidades do mesmo e da imagem, além de conseguir diferenciar ilustração de desenho. Alguns alunos considerados em atraso escolar, especificamente, evoluíram estrondosamente tanto no comportamento, quanto na relação com o professor e no interesse pela leitura. Observamos também maior maturidade por parte dos alunos em relação à recepção do discurso textual: eles conseguiam de forma autônoma ler, entender e criticar o texto sem medo, mesmo errando.

Observamos que, ao ter acesso a um material de qualidade e à possibilidade de trabalhar com este de forma interdisciplinar, os alunos constroem relações com o texto e trazem essas relações para sua própria vida, ou seja, se identificam, trazendo o universo pessoal para o cotidiano escolar, como acredita FREIRE (1996). Ao fim do projeto, os alunos discutiam o texto, discordavam, observavam as ilustrações antes de chegar a uma resposta final e já refletiam sobre o tema, o que não faziam antes.

No ano de 2015 as turmas foram mescladas e vê-se claramente a diferença da maturidade e da capacidade de observação entre os alunos que participaram das atividades da pesquisa no ano passado e os que não participaram dela. Houve uma melhora em relação às notas e até à aprendizagem. Estes alunos conseguiam interpretar e

compreender tanto o texto verbal quanto o não verbal e já identificam melhor os gêneros textuais agora do que no início da pesquisa de campo.

A imagem não é só meramente um desenho para eles, ela tem voz, tem algo a dizer e está ligada ao texto complementando-o, antecipando informações ou não, ou seja, hoje eles possuem maior capacidade de observação, além de já apresentarem certa autonomia crítica.

A relação que estabelecem com os livros literários é diferente daquela que estabelecem com o didático. Neste a liberdade de questionar é limitada pelas perguntas com respostas pré-estabelecidas, no manual do professor. Naquele, em função das propostas das atividades, da adequação ao público local e do contexto onde estão inseridos, os alunos têm liberdade de construir relações entre o texto e a ilustração, não têm medo de fazer inferências nem de dialogar com a obra, com o professor, com os colegas e com a sua realidade.

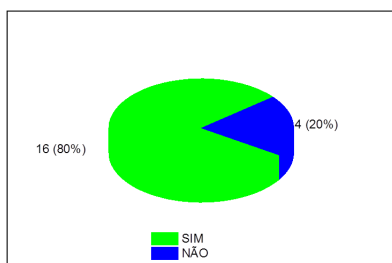
Inserimos aqui alguns gráficos contendo o resultado das respostas dos alunos ao questionário aplicado, depois das atividades de leitura, análise e interpretação. O objetivo principal era mensurar em que medida a ilustração estabelece relações com o texto e contribui para os sentidos da leitura, um dos objetivos dessa pesquisa.

Foram elaboradas questões referentes às atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. Os gráficos abaixo se referem às questões em que a ilustração e suas relações com o texto estão envolvidas:

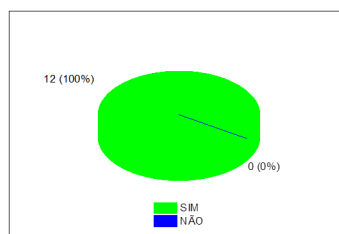
I- ANTES DA LEITURA (ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS):

1.1 A ilustração da capa atraiu p/ a leitura do livro?

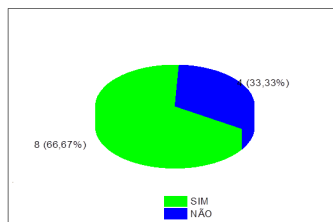
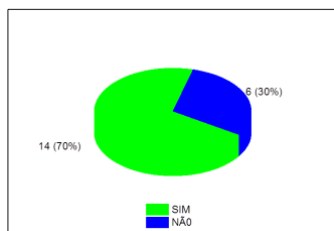
TURMA 701



TURMA 703



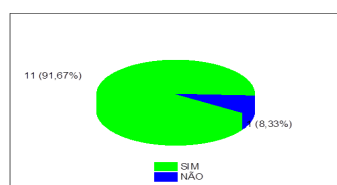
1.2 A contracapa atraiu para a leitura do livro?



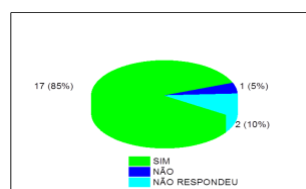
II- DURANTE A LEITURA (ATIVIDADES TEXTUAIS)

2.1 A IMAGEM CHAMOU SUA ATENÇÃO /DESPERTOU SUA CURIOSIDADE?

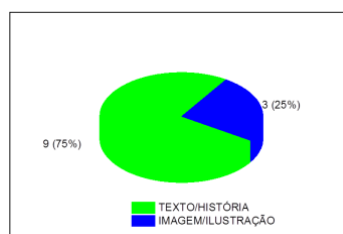
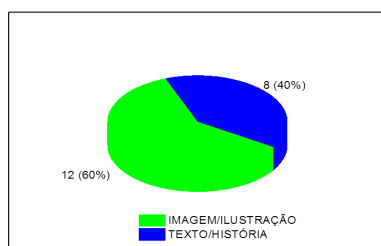
TURMA 701



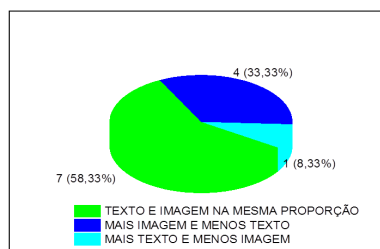
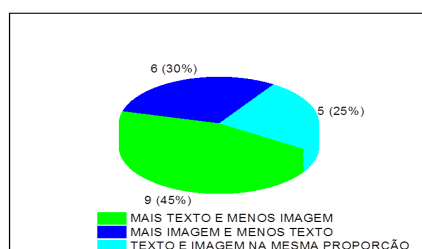
TURMA 703



2.2 O que chamou mais sua atenção: imagem ou texto?

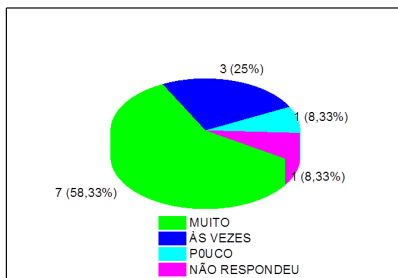
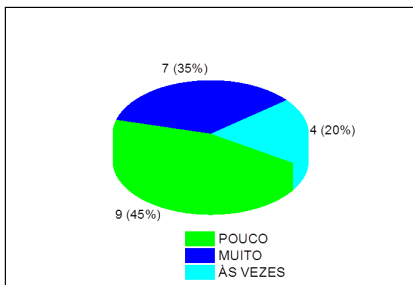


2.3 Relação de proporção: tamanho e quantidade de texto na página:

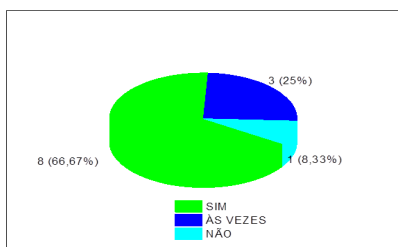
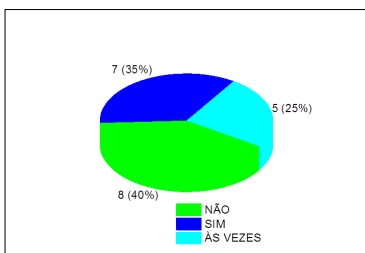


III- DEPOIS DA LEITURA (ATIVIDADES PÓS-TEXTUAIS)

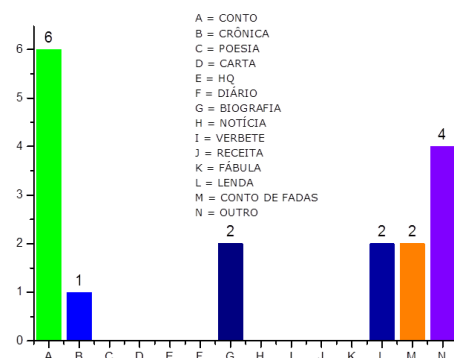
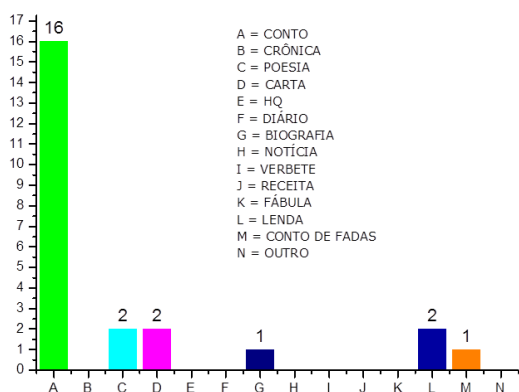
3.1 A ilustração ajudou a compreender a história?



3.2 Depois de olhar a ilustração da página, você voltou ao texto?



3.3 – MARQUE COM X OS GÊNEROS PRESENTES NA OBRA LIDA:



ANÁLISE PRELIMINAR DOS GRÁFICOS⁴

Ao comparar os resultados obtidos entre a turma 701, escolhida por ser uma das melhores turmas da escola e a 703, uma das turmas com maiores dificuldades de aprendizagens, atraso na idade escolar e repetência, percebemos que:

- A imagem foi um dos fatores fundamentais para atrair o aluno à leitura do texto, desde a capa até a contracapa (Cf. Item I- 1.1);
- Para os alunos da 701, a imagem não foi tão necessária para compreensão do texto como foi para os alunos da 703 (Cf. Item II-2.2);
- Na escolha da 701, percebemos a preferência por livros contendo mais texto do que imagem enquanto, na 703, observamos o contrário (Cf. Item II-2.3);
- Para os alunos da 701, a ilustração contribuiu menos para a compreensão do texto, diferentemente da turma 703, que recorreu à imagem para melhor compreender o texto (Cf. Item III-3.1);
- Os alunos da 701 recorreram menos à imagem para compreensão textual, do que os alunos da 703. Estes recorreram a ela (imagem) num movimento de ida e volta ao texto para produzirem os sentidos da leitura (Cf. Item III-3.2);

⁴ Gráficos elaborados por Arnaldo Borba – CAp/UERJ

- f) Ambas as turmas ainda apresentaram muitas dificuldades de identificar os gêneros textuais presentes nas obras, embora o assunto já tivesse sido trabalhado em aulas e anos escolares anteriores (Cf. Item III-3.3).

CONCLUSÃO

Observamos o maior interesse pela leitura e o desejo de dar continuidade às atividades exclusivamente com leitura e com os livros considerados “Altamente Recomendáveis”. Houve uma maior interação da turma no trabalho em equipe e também maior autonomia, pois eles escolheram um dos livros do *corpus* apresentado para dramatizar: transformaram o texto para a linguagem teatral e criaram uma peça para ser apresentada na escola. Aumentou o interesse pela obra e principalmente a observação de que o texto tem um autor. Os alunos também criaram uma relação com objeto livro: capa, contracapa, lombada, orelha, índice, aspectos que eles não sabiam identificar quase nunca. Entender o índice, para eles, era uma enorme dificuldade. Não sabiam identificar páginas; ao fim da pesquisa, eles já conseguiam fazê-lo com mais facilidade. Além de um olhar mais aguçado para as ilustrações já que, nos livros utilizados, as cores e a variedade de tamanho chamavam a atenção dos alunos e atraíam o olhar deles para o texto.

Algo interessante também foi perceber como o texto mexe com a vida pessoal do aluno. Muitos se identificavam com os temas dos livros, ou por estabelecer uma relação com a sua trajetória pessoal, ou por remeter a algum fato acontecido em sua vida. As aulas de leitura tornaram-se trocas de experiências e sentidos: eu aprendia com eles termos de outros lugares do Brasil que apareciam nos enredos; em outros momentos, discutiam técnicas de ilustração, porque alguns gostam de desenhar (caricatura, grafite, charge, retratos). A ilustração provocou uma identidade, despertou a sensibilidade, a sinestesia e a sensibilidade.

Diante da melhora dos resultados das notas dos alunos por meio de atividades qualitativas, a escola encaminhou a pesquisa para a Secretaria de Educação.

Como resultados positivos, os alunos desmotivados tornaram-se mais interessados pelos livros; observei que as imagens estimulam o interesse pela leitura, levando-os a imaginar o que há por trás das histórias.

Grande parte dos alunos desejou que as atividades fossem permanentes, alegando que o livro didático não era atraente e que as aulas interdisciplinares podem ajudá-los a gostar mais de ler, já que os mesmos reconhecem a importância da leitura em suas vidas, mas também afirmam que não se dá o devido valor a ela em sala de aula. O reconhecimento foi tão interessante, que a diretora pediu que a coordenadora, que sempre foi contra o projeto, participasse dele e o apoiasse de forma mais efetiva. O projeto foi reconhecido como positivo pela Secretária de educação e capaz de recuperar a

capacidade de leitura, interpretação e escrita de alunos em atraso escolar, contudo a burocracia do sistema emperra há anos a oficialização do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2003.

COELHO, N.N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. SP: Moderna, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. SP: Paz e Terra, 1996

LIMA, L.(org.). *A literatura e o leitor- textos de estética da recepção*. RJ: Paz e Terra, 1989.

LINDEN, S.V. der. *Para ler o livro ilustrado*. SP: COSACNAIF, 2011.

MAINGUENEAU, D. *Análise dos textos de comunicação*. SP: CORTEZ, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NICOLAJEVA, M. SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. SP: COSACNAIF, 2008

OLIVEIRA, R. *Pelos jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. RJ: Nova Fronteira, 2008.