

LITERATURA INFANTIL: UM OLHAR PARA A LEITURA DOS LIVROS ILUSTRADOS

Andrea Rodrigues Dalcin¹

Práticas em sala de aula e o livro de literatura infantil: algumas considerações

O professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas [...]. Ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere [...] (ZILBERMAN, 2003).

Múltiplas visões, múltiplos olhares, múltiplas práticas e múltiplas operações parecem estar presentes nas maneiras de fazer do professor acerca da leitura realizada para si e para seus alunos. São formas distintas de manusear o objeto livro, de apreciar seu ritmo, de relacionar o texto, a imagem e o suporte, enfim, de conferir as “múltiplas visões que cada criação literária sugere”, como nos traz as palavras de Zilberman.

Olhar para as práticas envolve, antes de tudo, considerar o contexto histórico, visto que, os sujeitos são de carne e osso, datados historicamente, aspecto que faz com que os sentidos atribuídos aos indícios percebidos em seu cotidiano, sejam distintos. Nessa direção, o contexto escolar, parece indicar múltiplas operações possíveis de serem identificadas na leitura de professores e alunos, a partir do momento em que há um olhar atento aos vestígios deixados pelos diferentes sujeitos.

No ímpeto de suas táticas, as pessoas nos deixam pistas, que podem ser consideradas indicativas para sua formação, tais como as práticas que conduzam os alunos à aprendizagem, já que este é quem deve fazer o trabalho intelectual, o registro da ação didática, a reflexão sobre o fazer e o diálogo entre professores.

Dar visibilidade às práticas cotidianas (neste caso às práticas de leitura do livro ilustrado) significa estar atento aos gestos que ligam as ideias aos lugares, sendo esta uma especificidade da história em sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos em cada momento histórico. Discutir este aspecto é poder enveredar-se nas relações entre teoria e prática na vida profissional dos professores que, por sua vez, também se transforma historicamente.

Todavia, tanto no passado como no presente, as práticas sempre são consideradas irredutíveis ao discurso que as prescreve. Nesse sentido, pensar na leitura significa inscrever e direcionar o olhar atento, cuidadoso e detalhista aos usos criativos ou inventivos que as pessoas fazem em suas práticas cotidianas para analisar e discutir as operações que ali se fazem presentes.

Pensar nas práticas de leitura utilizando os livros de literatura infantil significa acompanhar as transformações ocorridas nesses objetos. Sabemos que o livro de literatura infantil vem se firmando como produção singular na relação entre texto, imagem e suporte como podemos ver no excerto abaixo:

O livro infantil brasileiro vem se firmando como produção singular dotada de linguagem poética, de identidade que o distingue enquanto manifestação cultural específica. A partir dos anos 1970, o livro infantil passa por extraordinária renovação. Dos formatos às relações texto–imagem, das concepções gráficas à qualidade técnica do produto, tudo é praticamente reinventado. (LIMA, p. ii).²

¹ Doutoranda em Educação, integrante do Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² LIMA, G. Dissertação de Mestrado. *O Design Gráfico do Livro Infantil Brasileiro – a década de 70* – Ziraldo, Gian Calvi, Eliardo França, p. ii.

Reinventar e estabelecer novas relações com o objeto livro parece permear o contexto de cada tempo histórico. Conforme excerto acima, se a partir dos anos 1970 o livro se renova, é porque há aspectos que constituem o jogo de modernização desse período, jogo este que se expressa na produção em larga escala de obras para crianças, na tentativa de popularizar o livro e no uso da literatura para discutir temas considerados, até então, impróprios para crianças.

Nessa direção, o conteúdo da história torna-se uma revolução nas obras de grandes autores, sendo esse o tom deste período: o acontecimento e a grande transformação da história estão no texto, enquanto que a ilustração ainda é vista como interpretação da palavra do autor.

Todavia, obras como, por exemplo, *Flicts* (anos 1970) de Ziraldo, *Ida e volta* (1976) e *Domingo de manhã* (1976) de Juarez Machado, são exceções desse período, pois a inovação também se faz presente no campo da ilustração, que passa a ganhar um peso tão importante quanto ao que é dado à palavra. São obras como essas que permitem novas relações e reinvenções entre formato, texto e imagem.

Assim, a singularidade e mudança de paradigma responsáveis pela renovação do livro infantil nas relações entre texto, imagem e suporte são alguns dispositivos que nos levam a investigar a tensão existente na leitura do livro ilustrado (*picturebook*)³ de professores e alunos, pois ao olharmos para este objeto nessa perspectiva, ampliamos a concepção tradicional do livro como apenas suporte de texto e imagem, aspecto este que pode indicar inúmeras possibilidades de criação para os leitores.

Nesse sentido, o livro ilustrado rompe com a ideia, na história da ilustração, de que a imagem reproduz o que está escrito na página. Isso faz do livro um todo articulado, e o leitor, neste tipo de obra, está para além da leitura de texto e imagem. Nessa direção, indagamos: como é que o leitor-aluno ou o leitor-professor se apropriam das imagens dos livros? Como estabelecem as relações das imagens com os demais dispositivos e protocolos de leitura existentes no livro?

Se a leitura do texto é sempre prática inventiva, com a leitura e as relações estabelecidas no objeto livro parece ocorrer a mesma situação. Portanto, investigar a leitura, os usos da imagem dos livros infantis na escola e as relações estabelecidas pelos leitores entre texto, imagem e suporte na perspectiva do livro ilustrado é foco dessa pesquisa.

Tais considerações são pensadas tendo em vista a ilustração entendida como escrita e, nesse viés, torna-se essencial buscarmos referência em outras áreas, tais como cinema e arte, para discutirmos a leitura dos livros ilustrados. Isso se deve ao fato de as ilustrações possuírem protocolos de leitura que lhes são próprios (*zoom*, *close*, enquadramentos, página dupla, tempo de leitura, afastamentos etc.).

Esse dado já indica que é necessária a formação do leitor, pois olhar para esses leitores (professores e alunos), significa enveredar pelo campo das práticas e do trabalho desenvolvidos com literatura infantil na escola do ensino fundamental. Diante disso, indagamos: se o trabalho acontece, como é feito? E quanto ao trabalho com o livro ilustrado, como é realizado? Há discussões sobre esses livros? Há compreensão sobre sua distinção? Há clareza de que as práticas necessitam ser reinventadas diante da leitura desses livros que também estão se reinventando?

Romper com a ideia de que a imagem reproduz o que está escrito no texto, tratando o objeto livro como um todo articulado parece ser uma inovação do livro ilustrado. Sendo assim, como tais conexões são estabelecidas pelos leitores adultos e crianças dos livros ilustrados

³ Até o momento, tratamos o livro ilustrado como um “tipo” de obra para criança que comporta imagens. Pertencente ao domínio da literatura infantil, o livro ilustrado pode ser considerado um gênero? É de observar, com Davis Lewis, que o livro ilustrado pode acolher alguns gêneros sem constituir por si só um gênero identificável: “[...] o livro ilustrado não é um gênero [...]. O que encontramos no livro ilustrado é um tipo de linguagem que incorpora ou assimila gêneros, tipos de linguagem e tipos de ilustração”. De fato, o livro ilustrado engloba vários gêneros pertencentes às categorias da literatura geral. Nele encontramos tanto contos de fada como histórias policiais ou poesias. (LINDEN, 2011, p. 29).

infantis? Nas palavras de Linden (2011), ler o livro ilustrado envolve a apreciação, por parte do leitor, de todo o conjunto que a obra nos traz, por isso,

[...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (LINDEN, 2011, p. 8-9)

Partindo do que Linden afirma acerca da leitura do livro ilustrado, temos nas palavras de Zilberman (2003, p. 16), que a sala de aula é um “[...] espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária [...]”. Nesse contexto, parece ser importante investigarmos a leitura desse tipo de livro, o processo de formação desse leitor e as práticas em sala de aula, visto que se torna vital redimensionar as relações e o diálogo entre o livro e seu leitor.

Sabemos que há escolas, que investem no trabalho com autores consagrados, que procuram os *best sellers* infantis, que promovem a vinda de um autor, que desenvolvem inúmeros projetos de leitura. Contudo, a questão que se coloca é: isso significa trabalhar com literatura infantil? Que representação a escola possui sobre essa literatura? E quanto aos professores, leem livros ilustrados? Reinventam sua leitura a partir do conceito desse livro? Investem nessa reinvenção junto aos alunos?

Olhar para esse livro significa pensar a ilustração como linguagem que tem usos e finalidades diversas, que exige uma escrita e que atesta conhecimento dos códigos que lhe são próprios, como citado anteriormente. É essa ideia que parece significar os livros ilustrados e que exige outros conhecimentos do leitor, em sua formação, para além da relação entre texto, imagem e suporte.

De acordo com Dalcin (2013, p. 118), “o livro de literatura infantil é constituído, na maioria de sua produção, com duas linguagens: o texto e a imagem. Nele, a imagem (ilustração) evoca modalidades de leitura múltiplas (lê-se só a imagem; lê-se só o texto; lê-se imagem e texto juntos; leem-se diferentes páginas, indo e voltando)”. Mas, e quanto ao livro ilustrado, que outras leituras múltiplas são realizadas? Como essa multiplicidade se apresenta no trabalho do professor com seus alunos?

Na história da literatura infantil, os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e no decorrer do século XVIII. De acordo com Zilberman (2003, p. 15), “antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. Contudo, a aproximação entre esse gênero literário e a instituição não é fortuita, visto que os primeiros textos para crianças são produzidos por pedagogas e professores.

Atualmente, a literatura infantil continua marcante no campo da pedagogia, não sendo aceita como arte devido ao objetivo didático de fazer com que a criança participe de uma atividade comprometida com sua dominação (ZILBERMAN, 2003, p. 16). Todavia, também nos deparamos, nos tempos atuais, com novas produções literárias, como é o caso do livro ilustrado (*picturebook*) que parece fugir desse campo de dominação e/ou ensinamentos⁴. Nessa direção, vemos o quão é importante um estudo mais aprofundado sobre a recepção desse “tipo de obra para crianças” (LINDEN, 2011, p. 29).

Ao olharmos para os estudos já realizados, a literatura infantil apresenta, no Brasil, um campo de trabalho extenso, aspecto este que parece desencadear um lugar preponderante nas

⁴ Não entraremos na discussão se cada livro ilustrado foi ou não pensado para criança.

pesquisas que tomam como foco de investigação a educação brasileira em conexão à literatura. Nas palavras de Zilberman (2003), além de extenso, este campo também é desconhecido e o que ocorre com o investigador é semelhante ao que ocorreu com Cristóvão Colombo: “[...] pensa-se ter descoberto o caminho para as Índias quando, de fato, mal se tangenciou um continente inexplorado, cujo perfil ainda está por ser definido” (p. 11).

Leonardo Arroyo em “Literatura Infantil Brasileira” (2011), Regina Zilberman e Marisa Lajolo, em “Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias” (2007), Regina Zilberman, com “A Literatura Infantil na Escola” (2003), bem como Nelly Novaes Coelho, autora do “Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira” (2006) e “Literatura Infantil: teoria, análise, didática” (2000), dentre outros, têm sido fonte para os estudos sobre literatura infantil indicando que, definitivamente, “é uma das áreas editoriais que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas”, como aponta Arroyo (2011, p. XIII).

Mas, por que investigar as práticas de leitura (de professores e alunos) dos livros ilustrados?

O interesse pelos estudos e pesquisas sobre literatura infantil sempre foi objeto de pesquisa dessa pesquisadora, tendo se tornado tema de dissertação de mestrado na FE/Unicamp, no grupo de pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), ao investigar a criação e fabricação de livros de literatura infantil, a partir da visão do autor e ilustrador Odilon Moraes e da editora Cosac Naify⁵.

Na fase inicial da investigação, tomamos como fonte os sujeitos envolvidos nesse processo – autor, *designer* e coordenadora editorial – por meio de entrevistas, com questões abertas, que nos permitiram adentrar no campo das representações entendidas como configurações sociais e conceituais determinadas pelos interesses de um grupo sendo próprias de um tempo ou de um espaço determinados, conforme nos trazem os estudos da História Cultural (CHARTIER, 1990, p. 17-27).

As informações que constituíram as entrevistas foram consideradas matéria prima para a pesquisa, pois sem elas o trabalho não teria condições de se concretizar. Nessa direção, o contato anterior com a editora e com o autor foram determinantes para o desenvolvimento do trabalho, visto que ambos aceitaram participar de todo o processo com informações sobre seu papel, suas concepções, suas crenças e suas práticas de criar e fabricar.

Com as entrevistas em mãos analisamos o que foi comum e singular, partindo do princípio de que palavra e discursos estão em constante bricolagem com as visões de mundo das fontes escolhidas. Isso se deve ao fato de que autor, editora e *designer* são sujeitos vivos e imersos no mundo, na cultura, na história; falar deste outro ao gerar dados para uma pesquisa é, necessariamente, dar voz ao outro, é construir um olhar sensível aos percursos de cada sujeito, é olhar para a relação que se estabeleceu entre autor e editora.

Ainda no campo das escolhas, que determinaram o início da pesquisa, o *corpus* foi constituído pelas obras “A Princesinha Medrosa” (2002 e 2008), “Pedro e Lua” (2004) e “O Presente” (2010) que nos ajudou a conhecer melhor as concepções e representações do autor sobre literatura infantil, sobre leitor, sobre criança e sobre o processo de criação e fabricação de uma obra.

Com as fontes e o objeto de estudo definidos, iniciamos o trabalho que envolveu, além dos depoimentos e das entrevistas, leituras, conversas e análises de todo material coletado constituindo-se assim em procedimentos metodológicos para obter e gerar dados sobre o nosso objeto de estudo.

Com este trabalho desenvolvido no mestrado, outras questões foram ficando latentes à pesquisadora, só que agora no polo da recepção. Discutimos, à época do mestrado, as representações do autor acerca da criança, do leitor e da literatura, mas e quando pensamos na

⁵ DALCIN, Andrea Rodrigues. **Um escritor e ilustrador (Odilon Moraes), uma editora (Cosac Naify): criação e fabricação de livros de literatura infantil**. Dissertação de Mestrado, 2013, FE/UNICAMP, orientadora: Prof^ª. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

recepção dos livros na instituição escolar, quais são as representações dos leitores acerca dos livros? E quando esse livro é um *picturebook*, como a recepção ocorre? O que pensa ou percebe o leitor professor e o leitor aluno ao se deparar com esse tipo de livro? Como são essas leituras? Como são as práticas para as leituras acontecerem?

Nessa direção, olhar o que os diferentes sujeitos conhecem sobre esses livros com foco na formação, como realizam suas práticas de leitura em sala de aula, o que há de inovação nessas práticas, visto que esse tipo de livro busca inovação são aspectos determinantes para esta pesquisa.

Observações e análises acerca da recepção dos livros ilustrados já foram iniciadas; é notório que a criança se relaciona com o livro como objeto (lê de trás para frente, de frente para trás, de ponta cabeça, dobra a página, pula páginas, vai e volta) parecendo indicar que o entendimento do suporte, pela criança, é anterior à compreensão do conteúdo que existe no miolo do livro. É exatamente esse aspecto, que desencadeia, neste trabalho, uma pesquisa em que o suporte, ao invés de ser desprezado se incorpora nas análises.

Assim, justificamos o recorte dado ao livro ilustrado enquanto uma excelência de linguagem no qual texto, imagem e suporte podem se complementar ou se opor e, mais ainda, o suporte também pode ser essencial na formação da narrativa do livro.

No campo do recorte da pesquisa, selecionaremos uma escola do ensino fundamental com foco nos leitores (professores e alunos) dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de uma escola pública, a fim de entrevistarmos os sujeitos, acompanharmos e analisarmos as práticas de leitura com livros ilustrados.

Nessa direção, esta pesquisa poderá contribuir para um olhar mais refinado em relação aos livros ilustrados e às práticas de leitura de seus leitores, principalmente quando temos, na sala de aula, um espaço privilegiado para o ato de ler, como citado anteriormente por Zilberman.

Os caminhos da pesquisa

Pesquisar significa fazer uma escolha e delinear uma metodologia de investigação condizente com o objeto de pesquisa. Diante disso, esse trabalho fará uso de alguns procedimentos metodológicos como as entrevistas contendo questões abertas para professores e alunos, com foco na leitura e no trabalho com os livros ilustrados, bem como na formação docente diante desse objeto. Desse procedimento, analisaremos os aspectos levantados, categorizaremos o que é comum e particular nas vozes que ecoam dos sujeitos entrevistados para que possamos gerar dados para a pesquisa.

As palavras ditas nas entrevistas serão analisadas tendo como princípio que estaremos lidando com uma geração que se encontra dentro de um contexto histórico, político, econômico e cultural. Nessa linha, trabalharemos com a concepção de linguagem discutida por Bakhtin (2010), na qual nenhuma palavra é neutra, mas impregnada de ideologia que permite a negociação e construção de sentidos, visto que a palavra é interindividual e reúne em si as vozes dos diferentes atores envolvidos no processo:

A palavra (e em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso, se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). (BAKHTIN, 2010, p. 327-328)

São vozes encontradas nas palavras ditas pelo falante (alunos e professores) e processadas pelo ouvinte (pesquisador) “que não está alheio a tais palavras, mas que a todo instante busca relações e significados com sua pesquisa, tomando cuidado para que as vozes não se tornem únicas verdades” (DALCIN, 2013, p. 30). Assim, parece que no universo bakhtiniano nenhuma voz jamais fala sozinha, pois a natureza da linguagem é dupla, decorre de uma relação viva entre uma consciência e outra, tornando-se inacabadas já que, a todo instante, ressignificações são produzidas.

Assim sendo, o encontro de opiniões dos diferentes interlocutores, ditas durante as entrevistas, bem como as teorias e crenças que trazem considerando o lugar que ocupam, se constituem como aspecto importante para a análise dos dados que serão gerados neste trabalho.

Após realizadas, as entrevistas serão lidas e depois organizadas, constituindo-se um de nossos procedimentos metodológicos para obter dados e informações sobre o nosso objeto de estudo: a leitura dos livros ilustrados, bem como a reflexão sobre o dito, não lidando com conceitos que envolvam exatidão e verdade absoluta. Essa reflexão se tornará possível a partir do momento em que a pesquisadora se colocar no lugar do outro para depois retornar ao seu papel com as descobertas realizadas. Nas palavras de Bakhtin,

O excedente de visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seus sistemas de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (Bakhtin *apud* TEZZA, 2005, p. 216–217)

Assim, nos relacionamos com o outro, buscamos olhar o mundo como o outro olha em seus anseios, desejos, dúvidas, inseguranças etc., mas precisamos voltar ao nosso lugar e estabelecermos nossas relações com o que ouvimos e vimos a fim de desvelar significados, completar e indagar posicionamentos a partir do lugar que ocupamos.

Além das entrevistas com os sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa, outro procedimento metodológico envolve a análise dos livros ilustrados que serão utilizados nas práticas de leitura em sala de aula. Essa análise nos ajudará a olhar para o objeto livro em sua totalidade buscando a relação entre texto, imagem e suporte seguido de seus protocolos de leitura.

Olhar, analisar e confrontar todos os elementos que constituem o livro ilustrado nos ajudará a lidar com a conceituação dessa obra em sua multiplicidade, bem como refletir se toda essa gama de possibilidades está presente nas práticas e no ato de ler em sala de aula. Aqui, não discutiremos o que é certo ou errado na leitura de um livro ilustrado, mas analisaremos as possibilidades existentes para a leitura do livro ilustrado.

Teremos também, como procedimento metodológico, estudos bibliográficos sobre o assunto capaz de iluminar as análises que serão realizadas com maior coerência e consistência, proporcionando assim, um confronto mais qualitativo das informações e de questões que nos permitirão interrogar, relativizar e mostrar todo um processo de trabalho com o livro ilustrado. É um jogo que parece se constituir entre as práticas e representações de professores e alunos acerca do livro, da leitura e da literatura infantil.

As práticas de leitura de livros ilustrados em sala de aula também serão acompanhadas pela pesquisadora, sendo este mais um procedimento metodológico que nos permitirá confrontar o dito nas entrevistas, as análises dos livros ilustrados selecionados e os estudos bibliográficos realizados com as ações realizadas na leitura desse tipo de livro.

No contexto deste trabalho, pensar sobre o movimento de pesquisa explicitado envolve a ação capaz de estabelecer coordenadas, rever percursos e manter os cursos, além de estabelecer alguns focos e mapear o terreno para conhecermos as linhas de trabalho nele realizadas.

Utilizaremos em nossa análise os estudos trazidos pela História Cultural, especialmente os de Chartier (1990, 2001), que nos proporcionam um olhar para a história do impresso entendida como história de uma prática cultural, neste caso, a prática de leitura dos livros ilustrados que dá à leitura o estatuto de uma “prática criadora, inventiva, produtora [...]” (CHARTIER, 2001, p. 78), atribuindo significados plurais e móveis. Sendo assim,

[...] os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto livro, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos do seu tempo. (CHARTIER, 2001, p. 78)

As ideias de Chartier nos auxiliam no processo de análise desse universo permeado pelo modo de fazer do professor, bem como pelas táticas utilizadas pelos leitores ao ler e estabelecer relações com o livro ilustrado.

Ainda com Chartier (1990), teremos contribuições ao tomarmos os sujeitos envolvidos nesses processos como fontes de nossa investigação (professores e alunos), por adentrarmos no campo das representações, conforme nos trazem os estudos da História Cultural (CHARTIER, 1990, p. 17-27).

Também com Certeau (2007, 2010), teremos contribuições sobre os modos de pesquisar, sobre o uso de táticas pelos leitores enquanto “[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] que [...] deve jogar com o terreno que lhe é imposto [...] e [...] operar golpe por golpe, lance por lance [...]” (CERTEAU, 2007, p. 100), estando assim sujeita às astúcias diante das maneiras de ler.

Com Bakhtin (2010), teremos contribuições da Teoria da Enunciação para a discussão acerca dos materiais de linguagem, do dialogismo e do discurso. Já Hunt (2010) e Linden (2011) trarão contribuições sobre o livro ilustrado. Arroyo (2011), Zilberman (2003), Coelho (2010), Lajolo e Zilberman (2007) situam esta pesquisa no tempo e espaço, bem como nas discussões envolvendo escola e literatura infantil.

Referências

- ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 408p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 476p.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 13. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 351p.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.
- _____. (Org.). *Práticas da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266p.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010. 308p.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. 287p.

DALCIN, Andréa Rodrigues. *Um escritor e ilustrador (Odilon Moraes), uma editora (Cosac Naify): criação e fabricação de livros de literatura infantil*. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 328p. Título original: *Criticism, Theory and Children's Literature*.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. 190p. (Série Fundamentos).

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 184p. Título original: *Lire l'album*.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. 365p.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003. 235p.