

## RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM PÓS-PRODUZIDA: LIVRO DE IMAGEM -PNLD PNAIC

Rosiene Omena BISPO<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa contribuir com os estudos da textualidade nas relações imagens textos na área de Estudos Linguísticos. E teve como objetivo analisar a relação texto-imagem pós-produzida da obra – Os feitiços do vizinho de Sonia Junqueira – realizada por uma aluna do 3º ano do ciclo de alfabetização. Para analisar essa relação foram consultados diversos autores, dentre os quais destaco: Camargo (1998), Necyk (2007), Paiva; Fernandes (2015). Os resultados analisados confirmam o potencial do livro de imagem para o desenvolvimento da narrativa e apontam que o uso pedagógico que se faz desse instrumento literário é mínimo e ainda incipiente.

**Palavras-chave:** Relação texto imagem; Pós-produzida; Alfabetização

159

### INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC instituído pela Portaria nº 867, de 4 de junho de 2012 com fim a atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) tem disponibilizado, por meio sua política educacional de incentivo a alfabetização e letramento, recursos didáticos e paradidáticos como suporte pedagógico para o professor alfabetizador.

Dentre esses recursos, destaco o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/ PNAIC, fruto de uma das ações desenvolvidas entre FNDE e a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). O PNLD/ PNAIC é composto por 03 volumes e são distribuídos 2 acervos formados cada um por 35 (trinta e cinco) títulos distribuídos na seguinte categoria: categoria 1 – textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;

<sup>1</sup>Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió/Alagoas/Brasil.rosyomena31@hotmail.com.

Trabalho produzido a partir da disciplina Estudos da Textualidade nas relações texto-imagem em (hiper)textos impressos e digitais do Programa de Pós- graduação em Letras e Linguística – PPGLL, ministrada pelo prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

categoria 2 – textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos. E na categoria 3 – livros ilustrados e/ou livros de imagens.

Na distribuição cada escola recebe 02 acervos para cada ano do ciclo passando a receber um montante de 210 títulos. Neste artigo interessa em especial os livros da categoria 3 – livros ilustrados e/ou imagens. De acordo com a tabela do guia do PNLD/PNAIC no 1º ano se concentra a maior quantidade de livros ilustrados e/ou imagens– 21 títulos; no 2º ano – 9 e no 3º ano – 12, perfazendo assim, no ciclo de alfabetização um total de 42 livros ilustrados e/ou de imagens.

## **A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA NOS LIVROS DE IMAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

160

O livro de imagem segundo Necyk (2007, p.66), “é aquele que possui uma narrativa construída unicamente por ilustração”. Essa visão difere, em parte, da do Guia de Literatura na Hora Certa PNLD/ PNAIC 2015 pois, esse coloca na categoria livros de imagens, livros só de imagem e livros de imagens com pequenos textos”. Aguiar (2011) reforça o conceito de livro de imagem e acrescenta novas informações dizendo:

O livro ilustrado – também chamado de livro-ilustrado, livro de imagem ou, em Portugal, álbum – não é, em si, uma novidade. Encontram-se antepassados seus nos séculos 18 e 19. O livro inclinado e O livro do foguete, de Peter Newell, exemplos de interação entre conteúdo e suporte, foram publicados pela primeira vez em 1910 e 1912, respectivamente; Maurice Sendak lançou Onde vivem os monstros, um dos clássicos do gênero, em 1963. No Brasil, Ziraldo publicou o famoso Flicts em 1969; em 1976, foi a vez de Juarez Machado apresentar o seu Ida e volta, e desde a década de 1980 Eva Furnari e Ângela-Lago vêm produzindo livros com pouco ou nenhum texto.

Aguiar nos dá exemplo de livros de imagem encontrados há três séculos antes do nosso, mas é no século atual, mais do que em qualquer outro tempo, que a imagem tem, graças ao avanço das tecnologias, tomado espaços cada vez maiores. Sobre isso, Santaella (2012) nos lembra que abastecidos pelo desenvolvimento e sofisticação das tecnologias de

impressão gráfica, o discurso verbal passou a ser entremeado com imagens em variadas combinatórias.

No entanto, em se tratando de livros só de imagens se comparado aos da categoria prosa e poesia o quantitativo ainda é muito menor nas coleções que hoje compõem o acervo no ciclo de alfabetização das escolas públicas brasileiras. Segundo o guia, embora de grande interesse da criança e do potencial para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, isso acontece devido a inscrição das editoras dessa categoria ser ainda pequena.

O fato é que ele já está presente no universo escolar. Leny Magalhães Mrech, docente da Faculdade de Educação da USP, disse, no encontro de psicanálise que refletiu sobre o poder da imagem no mundo contemporâneo, que a escola está sendo abarcada invasivamente pelas imagens e isso tem motivado mudanças na relação do professor com o aluno e o conteúdo transmitido.

Essa mudança se dá, dentre outros aspectos, pelo fato do livro de imagem passar a ser reconhecido como literário. Recentemente, esses deixaram de ser apenas porta de entrada para o universo das letras e tornaram-se reconhecidos como literatura. [...] “Na esteira desse movimento, o livro de imagem vem se consolidando também como campo de estudo nas universidades”. (AGUIAR, 2011)

Ao fazer uso do termo, recentemente, Aguiar nos fornece indicativo de que foram necessários vários anos para que os livros de imagem fossem legitimados como uma categoria literária de qualidade. Neste novo cenário em que circula o livro de imagem se faz necessário que tanto aluno quanto professor o apreciem como literário e reconheçam todo o seu potencial.

Apreciar é tomar conhecimento em busca de significação. É algo que pode ajudar a construir uma leitura, porque o tempo de apreciação faz diferença na aquisição dos conhecimentos e interpretações. Portanto, apreciar é também uma arte de ler o mundo, não mecânica nem superficialmente. (PAIVA; FERNANDES, p. 49, 2015)

A coleção do PNLD/PNAIC 2015 é também um convite para essa apreciação, mas apenas trata do assunto superficialmente. Assim, é necessário expandir essa relação texto imagem, como Aguiar sugere e acrescento ainda que a pesquisa em torno do livro de imagem deva acontecer tanto no campo universitário quanto no meio escolar, principalmente na alfabetização, pois, esta é, na sua maioria, voltada para a leitura de palavras e deveria contemplar também a leitura imagética.

Muitas pesquisas já circulam no campo da palavra considerando as suas riquezas, possibilidades e especificidades, mas o mesmo não pode se dizer da comunicação visual ainda não explorada em sua plenitude e possibilidades. Segundo Paiva; Fernandes (2015, p.50)

As imagens nos livros infantis contemporâneos não existem apenas por uma função decorativa ou pedagógica, e não funcionam como mero complemento do texto, confirmando ideias. As imagens são parte fundamental e integrante da estrutura do livro, contribuem para seu sentido, valor e narratividade.

162

Assim, já procurando dar os primeiros passos nesse universo pouco explorado passo a apreciar as narrativas como convite para o exercício de leitura por meio do livro de imagem: Os feitiços do vizinho, história de Sonia Junqueiro e desenhos de Mariângela Haddad.

### **Relação Texto-Imagem Pós-produzida**

Segundo Necyck (2007, p.68) “essa relação entre texto e imagem se dá *posteriori*, em seguida à visualização de imagens, quando o receptor cria a sua interpretação da história.” Ainda segundo a autora supracitada, nesse tipo de livro é usado nas partes pré-textuais e pós-textuais algum suplemento verbal tal qual nos livros tradicionais.

No caso do livro de imagem, a relação estabelecida entre texto e imagem é de complementaridade – narrativa de estruturação. Dizendo de outra maneira, o projeto de leitura retira o texto e fica apenas com a narrativa visual.

Essa forma de narrativa – leitura de imagem – necessita de uma produção pensada, planejada, mas será sempre uma narrativa aberta, visto que, cada indivíduo empresta significado particular àquilo que vê. Para elucidar ainda mais esse ponto de vista:

A representação é algo sempre arbitrário. Uma imagem que represente um dado objeto, seja tal imagem uma fotografia ou um fragmento de vídeo, sempre se estabelecerá a partir das mesmas convenções. As diferenças que viermos a estabelecer entre representações tão diferentes serão sempre contingenciadas por nossa cultura. (COUTINHO, 2007, p. 108)

Dito isso, a leitura de um livro de imagem significará para cada pessoa diferentemente da outra, visto que está inserida em um contexto com uma cultura diferente e a forma de perceber determinada imagem será mediada por suas crenças, valores e pela sua visão de mundo.

Necyk (2007, p. 70) ratifica dizendo:

Uma história feita apenas de imagens pode dar margem a inúmeras interpretações, e a partir do momento que não vem acompanhada de texto, gera no receptor a necessidade de fechar uma versão para si. É então que surge o seu texto, único, original e verdadeiro, pois nenhum livro de ficção tem interpretação oficial. O texto é encarado como a necessidade de transposição da narrativa imagética para a narrativa discursiva.

163

Ler imagens, ao contrário do que muitos acreditam, não é algo simples, mas no que concerne aos livros de imagens eles exercem forte influência interpretativa conduzidos por meio de arranjos narrativos.

Para observar mais criteriosamente esses arranjos, convém recordar que as imagens que acompanham textos literários podem apresentar diferentes funções. Sobre as quais umas sobressai em detrimento de outra(s). Camargo (1988), referendado no guia do PNLD/ PNAIC 2015, detalha que mais do que ornar ou elucidar textos com os quais se relacionam, as imagens podem apresentar várias outras funções: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e pontuação.

A imagem tem função representativa quando imita a aparência do ser ao qual se refere; função descritiva, quando detalha essa aparência; função narrativa, quando situa o ser representado em devir, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas); função simbólica, quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras nacionais; função expressiva, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando ressalta as emoções e sentimentos do ser representado; função estética, quando enfatiza a forma da

mensagem visual, ou seja, sua configuração visual; função lúdica, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; função conativa, quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; função metalinguística, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citação de imagens etc.; função fática, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; função de pontuação, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos. (CAMARGO,1998apud Rodrigues; Tavares 2014, p.5)

### **Narrativa texto imagem a partir do livro: os feitiços do vizinho**

Da mesma maneira que, a proposta de leitura de um texto verbal precisa participar de um plano de leitura, a proposta da leitura narrativa de imagem não deve fugir à regra. A leitura pode ser mediada por um adulto, no caso o professor, quando as crianças têm pouca experiência com esse tipo de atividade. Segundo Paiva; Fernandes (2015, p. 50):

Sem pressa, a apreciação da leitura pode se dar ora de modo orientado, ou seja, um leitor mais experiente apresenta aos demais leitores modos possíveis para a obra, ora na diversão livre, espontânea, no manuseio direto infantil, e, em ambos há construção de conhecimento.

Mas, no caso dessa experiência, optei por realizá-la com uma aluna que já tivesse o processo de aquisição do sistema alfabético consolidado, e pelos menos nos dois anos anteriores tivesse participado de uma turma sob orientação do Pacto Nacional pela Idade Certa.

Ao selecionar o livro para a experiência desconsiderei a indicação do livro para alunos do 1º ano. Essa indicação fica estampada na capa dos livros dos acervos para o ciclo de alfabetização. No caso específico de livros de imagem, acervo PNLD/ PNAIC 2015 há uma prevalência deste no 1º ano, 21 títulos no total.

E, embora o guia afirme que essa indicação seja uma linha tênue que nada impede que outras crianças do ciclo de alfabetização e/ou que já tenha passado pelo ciclo continuem fazendo uso do acervo, um fato preocupante é que ao ser estampada nos livros a indicação do



ano os alunos dos anos subsequentes não façam uso dos mesmos para fruição da leitura dessas obras literárias.

A experiência foi realizada com uma aluna do 3º ano de escola pública municipal localizada no município de São José da Laje – AL. No primeiro contato com ela perguntei se ela já havia lido um livro como o que estava apresentando e/ou se lembrava se a professora dos anos anteriores e mesmo do ano em curso já havia lido na sala livros só com imagem. Ela disse: *“peguei apenas uma vez um livro desse para ler no cantinho de leitura da escola e a professora desse ano manda a gente levar pra casa a bolsa de leitura viajante, mas não levamos livro assim, e não lembro das professoras lendo não.”*

Dando continuidade à nossa experiência disse-lhe que ela teria quanto tempo quisesse para ler o livro, que olhasse atentamente as imagens de cada página, inclusive da capa do livro, que observasse ainda que as imagens contavam uma história e, a partir dessa observação, procurasse escrever com palavras a história contada pelas imagens segundo a sua opinião. Para melhor compreensão segue as imagens que compõem cada cena do livro (Fig. 1) e o texto produzido pela aluna (Fig. 2).





166

Figura 1: Cenas do livro

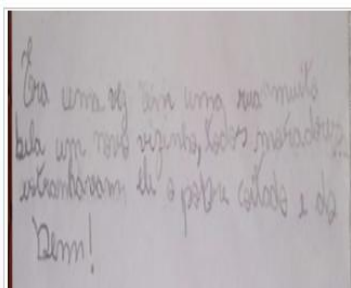
s para  
compor o título o branco e o vermelho. Se considerarmos A Teoria das Cores de Leonardo da Vinci<sup>2</sup>, o vermelho, representa a idade da efervecência e da espontaneidade. Assim, já na

<sup>2</sup> Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/1877676/>

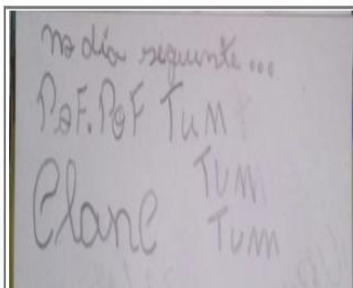


capa, o livro de imagem convida o leitor cuja idade varia de 1 a 10 anos a, de forma livre e espontânea, construir sua narrativa guiado exclusivamente pelas imagens.

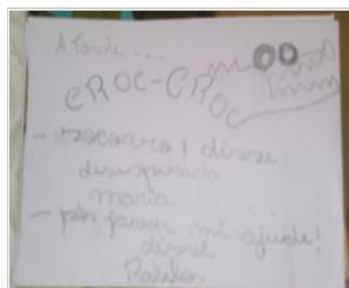
O livro apresenta como boa parte dos livros infantis o formato de um quadrado, uma proporção igualitária entre as partes. As imagens na sua maioria estão dispostas em páginas duplas. “A página dupla do formato quadrado dá origem a uma visualização horizontal próxima às proporções da tela do cinema, e os planos escolhidos pelos ilustradores e designers tiram partido dessa proximidade” (Necyk, 2007, p.100)



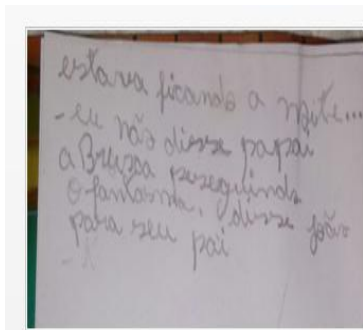
4



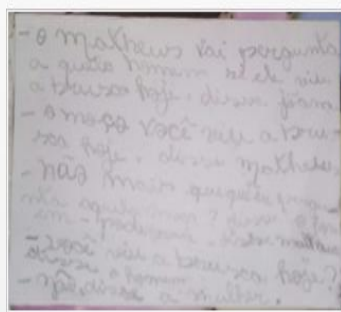
5



6



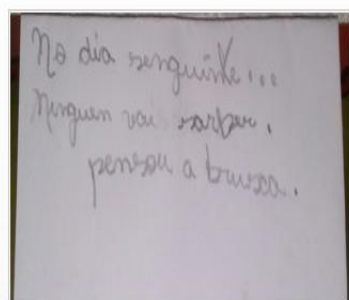
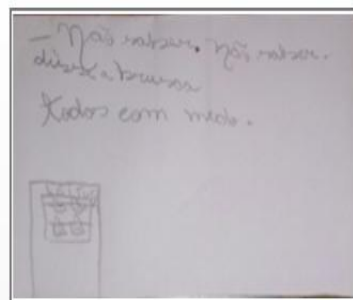
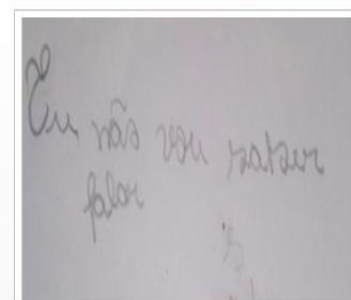
7



8



9



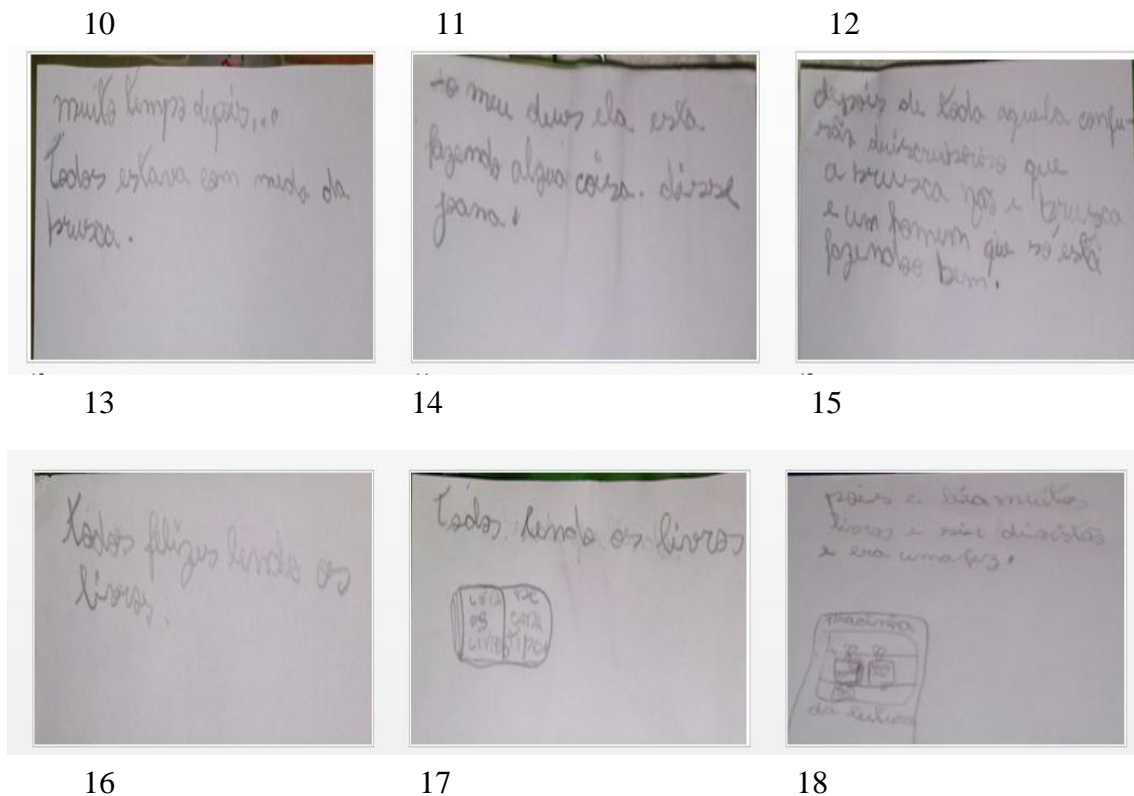


Figura 2: Texto produzido pela aluna

Após o contato visual com imagens do livro, a aluna inicia o enredo como era de se esperar a partir da p. 4. A *apresentação* é típica de contos infantis “Era uma vez uma rua muito bela, um novo vizinho, todos moradores estranhavam ele. O pobre coitado é do bem”! Nota-se que, de partida, ela apresenta a circunstanciada narrativa, o personagem principal – um novo vizinho, os personagens secundários – todos os moradores e o lugar em que a ação se desenvolverá – na rua. E a partir da observação da imagem, também usa qualificadores para a rua e para o vizinho.

Na p.5, no desenvolvimentoda ação, a aluna percebe a fusão de dois códigos: sons e imagens se integram- onomatopeias visuais. “Numa onomatopeia visual, por exemplo, enquanto a palavra é lida, sua representação gráfica expressa o som e efeito produzidos, de

acordo com a cena e a ação que a imagem descreve” (ibid.p.64) Além de repetir a onomatopeia, a aluna acrescenta à cena uma expressão que marca o tempo, mas prevalece na cena uma interdependência narrativa.

Na p.6 a aluna não faz menção a sombra do jacaré que aparece na janela, mas é capaz de reproduzir verbalmente o desespero de Maria e de Paulo, personagens a que nomeou num discurso direto. Mais uma vez as duas linguagens precisam se complementar para gerar sentido. No caso dessa cena, a passagem do tempo na expressão – à tarde – não seria necessário se ela tivesse observado que a p. 6 é uma reação da ação anterior.

Na p.7 a aluna revela para o pai as suas suspeitas estabelecendo uma conexão perfeita com a imagem “*eu não disse, papai*”. Na p.8 a aluna também dá conta das três cenas que aparecem nesse espaço estabelecendo uma conexão segura entre o texto e a imagem construindo um diálogo onde todos os personagens estão envolvidos. Na p.9, consegue expressar as ideias loucas que estão se passando nas cabeças dos personagens. No entanto, na p.10 as imagens não fazem sentido para ela, assim ela se coloca em primeira pessoa e diz: “*eu não vou saber falar*”, ou seja, ela não consegue atribuir significado às imagens.

Na p.11 a aluna faz uso também da linguagem visual para revelar para o leitor antecipadamente o segredo da trama: desenha a folha que estava na mão do personagem principal do enredo e nela escreve “*leitura*”, enquanto afirma que todos continuam desconfiados. Na p. 12 não descreve a cena de forma que é impossível imaginá-la sem o auxílio da imagem, a desconfiança continua “*no dia seguinte*” e “*muito tempo depois*” o medo ainda impera, afirma.

Nas p. 13. e 14 acontece o clímax da narrativa, o momento chave, aquele que apresenta um trecho dinâmico e emocionante, onde os fatos se encaixam para chegar ao desenlace, “*O meu deus ele está fazendo alguma coisa*”. E por fim, o desfecho da narrativa começa a tomar forma na p.15 seguido das p.16,17 e 18. Nessas páginas as linguagens se imbricam, uma linguagem não daria conta da mensagem e, para finalizar, a aluna mesmo sendo convidada a escrever, continua usando a linguagem imagética para ampliar a cena do livro de imagem.

## O que dizem os professores

Os acervos complementares disponibilizados para as escolas públicas no país por meio do PNLD têm como objetivo oportunizar aos alunos o contato e a familiarização com práticas e processos típicos da cultura letrada. Nesse processo, o professor é o principal responsável pela organização do tempo escolar e pela seleção dos materiais didáticos considerando a necessidade da sua turma e o que é essencial para cada etapa na busca por consolidar os Direitos de Aprendizagens de cada ano.

De forma que, para verificar como os professores estavam organizando suas aulas considerando esse acervo, organizei um questionário com três questões: na primeira eles marcariam uma alternativa respondendo se já haviam recebido ou não alguma orientação para trabalhar com livros de imagem; na segunda, a partir da observação de um anexo com todos os livros de imagem disponibilizados no PNLD 2015, eles registrariam o título dos livros com os quais desenvolveram alguma atividade pedagógica e, por último, foram convidados a fazer um breve relato de como organizaram a proposta de aula a partir da obra selecionada.

Participaram da pesquisa 32 professores. Desse total na primeira questão 18,75% respondeu que não tinham recebido orientação para trabalhar com livros de imagem. Na segunda questão 25% dos professores disseram que não conheciam os livros do acervo; 21,87% afirmaram que utilizaram apenas 1 livro do acervo apresentado; 31,25% utilizaram 2 livros e 21,87% utilizaram livros de imagem como recurso didático. Considerando esses percentuais e a quantidade de livros de imagem disponível na escola, um total de 42 livros de imagem, percebe-se que mesmo de 81,25% dos professores que preencheram o questionário afirmaram que já receberam orientação para utilizar livros de imagem como recurso pedagógico, a importância que se dá ao referido suporte como recurso literário com grande potencial para a construção da narrativa ainda é muito elementar.

A terceira questão pedia um relato da proposta de aula desenvolvida com livros de imagem. Dentre os professores que já utilizaram o recurso nas suas aulas, destaco alguns

procedimentos que afirmaram adotar: “*Mostrar o livro*”, “*explicar o livro*”, “*questionar com os alunos*”, “*fazer leitura de imagem oralmente*”, “*reconto e produção escrita*”, “*resolução de problema*”, “*texto coletivo*”.

Destaco ainda um outro fato que me chamou a atenção na análise dos questionários, dentre os títulos mais trabalhados pelos professores estão: A Bela e a Fera e os Três Porquinhos. Essa constatação aponta para a necessidade de ampliação do repertório de leituras, disponível no acervo citado, por parte do professor como forma de se estabelecer uma conexão maior entre a leitura e seus autores, garantindo aos alunos maiores possibilidades para criar e não apenas parafrasear histórias já conhecidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O livro de imagem é um instrumento em potencial para o desenvolvimento da narração. As imagens de fatos são capazes de sustentar uma narrativa sem estar ancorada no texto verbal. Diferentemente das narrativas verbo visual, ou só verbal, as formadas unicamente por imagem abrem um leque bem mais amplo de interpretação e de possibilidades na construção de sentido.

Contudo, vale observar que pela experiência do exercício realizado de construir uma narrativa verbal a partir da relação texto imagem pós-produzida, mesmo para uma aluna no último ano do ciclo de alfabetização - 3º ano, não é fácil, nem simples e a narrativa construída é ainda incipiente.

Essa primeira versão apresentada precisa do auxílio de alguém mais experiente, no caso - o professor, para, a partir dela, desenvolver intervenções pedagógicas que contribuam para o refinamento do enredo, mediante apreciação das imagens presentes, das significações das cores, dos gestos, semblantes e olhares dos personagens, na possibilidade de uso dos sentidos denotativos e conotativos e considerasse ainda as funções que as imagens podem exercer. Dentre as funções descritas por Camargo, a exemplo, destaco a função descritiva.



Esta enriquece e muito a narrativa e sua ausência na transposição de uma modalidade para outra empobrece a narrativa.

Pelo que verifiquei de informação no guia do PNLD/PNAIC 2015, as orientações para o uso do acervo complementar do ciclo de alfabetização no tocante ao uso pedagógico dos livros de imagens, nas salas do 1º ao 3ºano também é incipiente.

Para comprovar analisando o caderno 4 do PNAIC, que trata da organização do trabalho escolar e dos recursos didáticos na alfabetização no que concerne especificamente as obras complementares do PNLD no ciclo de alfabetização – livros de imagens (BRASIL p.53) apenas cita que[...] “ao contrário do que muitos possam imaginar, o livro de imagens permite sim, a realização de leituras e pode trazer grandes contribuições ao leitor em processo de alfabetização”

E partir dessa afirmação,o caderno procura apenas ilustrar a partir da obra, Telefone sem Fio, de Ilan Brenam e Renato Moriconi, a relação do título e da ilustração e posteriormente comenta a relação de outras imagens que aparecem indicando ao professor um provável percurso para fazer uso pedagógico dessa ferramenta literária.

Essa tentativa de orientar o professor para uso pedagógico do livro de imagem não enfatiza o grande potencial dessa forma de narrativa, nem direciona-o para que possa continuar a buscar por pesquisas que apontem as possibilidades de uso desse tipo de acervo.

“É preciso aprender para ensinar”, com isso, quero dizer que a formação do professor alfabetizador cuja perspectiva teórica enfoca alfabetizar letrando poderá ser potencializada, à medida que, considerar a ampliação do uso das linguagens. A linguagem imagética nos circunda e está presente nos livros didáticos, nos paradidáticos, nos outdoors, nos jornais, nos meios de comunicação em massa em fim. Dessa forma é crucial que a escola dê a ela a devida importância no processo de comunicação.

Enfim, pela pequena, mas significativa experiência desenvolvida, sugiro continuar investigando essa relação, a fim de ampliar o olhar sobre esse objeto de estudo. Bem como sugiro outras experiências, como a realizada, que promovam a relação imagem-texto embasados em diferentes teorias. Outro sim, o livros de imagem “O Feitiço do Vizinho” pode suscitar por meios de suas imagens outras reflexões sobre temas transversais como: as relações

entre vizinhos, as diferenças que caracterizam os personagens e associá-las ao povo brasileiro, além de chamar a atenção para atitudes como a desconfiança, a falta de comunicação, e por fim nos dá uma lição de como ensinar a compartilhar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Laura. **O poder das imagens.** Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-poder-das-imagens>> Acesso em 24/09/2016.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia Infantil e Ilustração:** Estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles. São Paulo, Unicamp, 1998 (Dissertação de Mestrado). Acessado em 17/09/2012, disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000135504>>

COUTINHO, Iluska, SILVEIRA, Potiguara Mendes da. **Comunicação:** tecnologias e identidade. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p. 108.

JUNQUEIRA, Sonia. **Os Feitiços do Vizinho/** história Sonia Junqueiro; Mariana, Haddad, desenhos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NECYK, Barbara Jane. **Texto e Imagem:** um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. Dissertação de Mestrado defendida na PUC-RJ. 2007. Capítulo 2. Ilustração e texto. Disponível em < [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10052/10052\\_4.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10052/10052_4.PDF) >. Acesso em 20/03/2016.

PAIVA, Ana Paula; FERNANDES, Cecília Regina. **Imagens narrativas convidativas a exercício de leitura.** Literatura na hora certa: guia 2: 2º ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015/ Ministério da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012