

LIVRO DE IMAGEM: A LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA DE LEITURA DA IMAGEM

Marília Forgearini Nunes - UFRGS

Resumo

A leitura da imagem no ambiente escolar nem sempre se faz presente ou é motivo de preocupação como a leitura do verbal. No entanto, uma política pública, o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) ao trazer para o ambiente escolar o livro de imagem de literatura infantil provoca a necessidade de (re)pensar o ato de ler bem como o seu ensino. Este estudo se propõe a construir uma definição de imagem a partir de um livro de imagem da literatura infantil que foi enviado às escolas públicas pelo PNBE, e a (re)pensar uma representação do ato e do ensino da leitura.

Palavras-chave: LEITURA – IMAGEM – LITERATURA INFANTIL – PNBE

Abstract

Reading images in the school environment is not a frequently action or it is a reason of concern as reading verbal texts. However, a governmental policy, the School Library National Program (PNBE in Portuguese) bringing to the school environment the children's literature picture book arouses the necessity of (re)thinking the act of reading as well as the teaching process. This study intends to build a definition of image based on a children's literature picture book that has been sent to public schools by PNBE, and to (re)think a representation of the act of reading and its teaching process.

Key words: READING – IMAGEM – CHILDREN'S LITERATURE – PNBE

INTRODUÇÃO

O que fazer para resolver os problemas de leitura verbal apontados pelas diferentes avaliações¹ de desempenho dos alunos brasileiros? Essa é uma pergunta que ronda a cabeça dos educadores e dirigentes políticos da educação em nosso país. No entanto, essa mesma pergunta no que diz respeito à leitura da imagem pouco ou quase nunca é feita. As razões para essa falta ou pouca preocupação, talvez estejam relacionadas com a não existência de avaliações formais para essa modalidade de leitura ou, também pelo fato de que o ato de ver é considerado como ação que não exige esforço (DONDIS, 2007), conseqüentemente ler a imagem independe dos processos de ensino e de aprendizagem, é inato para todo e qualquer ser dotado de visão.

Diante desses fatos, reforça-se a ideia de que a leitura verbal torna-se alvo de maiores preocupações para as quais buscam-se soluções. Dentre algumas ações voltadas para o incremento da leitura verbal e da formação de leitores encontramos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O Programa Nacional de Bibliotecas Escolares é uma política pública brasileira que tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil brasileiras e estrangeiras e a materiais e pesquisas de referências a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O Programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Anualmente são avaliados, selecionados e distribuídos às escolas públicas do país obras predominantemente literárias voltadas para leitores de diferentes níveis — educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Apesar de ser uma política pública vinculada à questão da formação de leitores, entendidos, principalmente como leitores da palavra, o PNBE também pode ser encarado como uma política de formação de leitores da imagem. Essa preocupação fica implícita ao analisarmos o processo de avaliação das obras que inclui como categoria de avaliação e, posteriormente, de seleção o livro de imagem.

Na literatura infantil, o livro de imagem é uma obra constituída unicamente por ilustrações. Trata-se de uma obra que caracteriza-se como pertencente ao gênero literário porque tem na sua essência a constituição ficcional narrativa que se apresenta ao leitor unicamente por meio de ilustrações. Essas ilustrações assumem, portanto, diferentes funções na constituição textual já que são a única maneira de expressão do conteúdo textual.

Dessa forma, a leitura desse texto coloca o leitor diante de uma experiência de leitura da imagem. No contexto escolar, normalmente, a leitura da imagem no que diz respeito ao gênero literário infantil, caracteristicamente vinculado ao verbal, é muitas vezes deixada de lado. No ato de ler, a palavra se sobrepõe à ilustração numa clara vinculação à ideia de que a leitura da primeira exige mais esforço e, portanto, um exercício mais efetivo. A ilustração, vista como enfeite ou caminho a

ser seguido apenas para os não familiarizados com o verbal, é reduzida a uma breve observação sem muito detalhamento ou, em alguns casos, é normalmente ignorada no processo de leitura quando se trata de uma obra de constituição verbo-visual.

Os acervos do PNBE, voltados para o público da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são constituídos a partir de três categorias diferentes: prosa, verso e Imagem e Quadrinhos. Há, portanto, nos conjuntos de livros recebidos pelas escolas públicas brasileiras livros constituídos apenas por imagem. Como essas obras são lidas, se pensarmos no papel que a ilustração tem nas práticas de leitura que predominam nas escolas, preocupadas apenas com o verbal? Qual a função desses livros? Que tipo de experiência eles podem proporcionar às crianças? Serão eles apenas voltados para o público não leitor da palavra?

Nesse estudo busco analisar especificamente uma obra que faz parte do acervo enviado às escolas no ano de 2010² e que se caracteriza como livro de imagem. A obra escolhida é *Pula, gato!* de Marilda Castanha (2008). Mesmo tratando-se de uma obra constituída exclusivamente por imagens, ela foi selecionada para compor um acervo voltado para o público leitor dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa informação deflagra outra dentre as tantas perguntas já feitas até aqui e as quais busco responder nesse estudo. Por que enviar ao leitor dos anos iniciais, sujeito já em processo de alfabetização e letramento, isto é, do desenvolvimento leitor da palavra, um livro no qual a narrativa é constituída exclusivamente por imagens?

Na tentativa de responder a todos esses questionamentos, acreditamos que um dos conceitos chave a ser discutido será o de leitura. A possibilidade de acesso a um livro de imagem para o qual se delimitou como leitores potenciais alunos em fase de alfabetização da palavra indica a necessidade de uma nova representação do ato de ler. Essa “nova” leitura deve surgir nas práticas escolares não por pressão de avaliações externas, institucionalizadas, mas em razão da disponibilidade de um material que pode proporcionar ricas experiências de uma leitura baseada não apenas em um processo de decodificação, mas principalmente num processo de produção sensível de sentido a partir do exercício do olhar.

Junto a esse questionamento surgem outros: o que é ler para o PNBE? de que modo o livro de imagem na literatura infantil pode oportunizar uma representação do ato de ler diferente daquela associada à linguagem verbal e, normalmente, privilegiada pela escola? Em meio a todos os questionamentos reforça-se a busca pelo conceito de representação, associado não somente ao ato de ler, mas também ao próprio texto, pois é pelo modo com que a representação poético-ficcional que constitui o texto se dá que a leitura irá ocorrer.

O ponto de partida será definir o conceito de imagem considerando as ilustrações do texto literário infantil em um livro de imagem. Para alcançar essa definição, as ideias de Foucault (2001), Mitchell (1995), Fischer (2008), Xavier, (2003), Pillar (1999) dentre outras serão utilizadas. A partir delas procuro discutir a necessária mudança de representação da leitura do texto literário infantil considerando o livro de imagem tanto no que diz respeito à prática quanto em relação ao ensino.

1. *Pula, gato!*: livro de imagem – representação da representação

A imagem pode ser abordada a partir de perspectivas diferentes: da ótica de quem a observa, ou de quem a produz; de uma posição sensível aberta a uma experiência estética e estésica, ou a partir de um olhar analítico que teoriza o que vê. Podemos então pensá-la de modo que compreendamos melhor como interagir sensivelmente com ela, ampliando o nosso olhar, mas também podemos analisá-la estruturalmente. O que pretendo aqui é realizar um pouco de tudo, de maneira que esse estudo se encaixe no âmbito da educação, da prática educativa da leitura de imagem que precisa tanto do reconhecimento da sua estrutura quanto da sensibilidade para que se torne efetiva na produção de sentido e, conseqüentemente, na produção conhecimento.

Para concretizar essa pretensão entra em cena a narrativa visual *Pula, gato!* de Marilda Castanha, publicada pela Editora Scipione (2008). Trata-se de uma narrativa que conta, somente por meio de ilustrações, a história de uma menina que passeia por uma galeria de arte onde estão expostas obras de grandes artistas brasileiros. Em certo momento do passeio, surge um gato, surpreendendo a menina. Essa mesma surpresa tem o leitor que, junto com a menina passeia pela galeria

tudo vê e presença, como se estivesse muito próximo da cena, tornando-se, a partir de seu olhar, cúmplice dos personagens e de suas ações.

A proximidade permitida ao leitor não é casual. De acordo com a autora/ilustradora da obra, as ilustrações que compõem a narrativa oferecem ao leitor uma perspectiva cinematográfica. Marilda Castanha (2008) diz que ao produzir as ilustrações imaginou-se com uma câmera na mão, oferecendo ao leitor até mesmo o movimento da câmera, que se afasta e se aproxima da cena de acordo com o que quer destacar. O virar de páginas, comparado às cenas cinematográficas, portanto, permite ao leitor o que Fischer (2008) chama de “interação distinta, de outra ordem”(p. 195). Essa distinção se dá em razão de que, ao nos depararmos com as cenas representadas a cada página temos acesso a um olhar que não é o nosso, mas um outro olhar que mesmo não nos pertencendo nos conduz como afirma Xavier (2003) “de bom grado ao seu lugar para eu enxergar mais... ou talvez menos”(p. 57).

Esse olhar privilegiado do leitor acompanha o gato e a menina, fios condutores da história narrada, que agem e interagem no interior da galeria e com as obras expostas. É, portanto, pela ação deles que ingressamos na galeria, e podemos apreciar as obras que lá estão expostas. Pelo olhar “cinematográfico” proposto pela autora/ilustradora é que temos a oportunidade também de atuarmos nessa história. Somos capazes de seguir os passos da menina e do gato, procurar respostas às nossas curiosidades, e colocar à prova a eterna e inesgotável interpretação e produção de sentido que caracterizam as imagens e a infinita tarefa de vê-las como texto³ produtor de sentido.

O modo com que as ilustrações foram compostas além da caracterização cinematográfica, também reverenciam “a espontaneidade das crianças e dos desenhos infantis” (CASTANHA, 2008, p. 157) a partir de um traçado à mão livre, sem muita preocupação com a proporção de tamanho na representação física dos personagens, o uso de cores fortes, demonstrando uma ideia de representação imagética que não se preocupa em demasia com a aproximação da realidade.

Dessa forma, percebemos que o poder das ilustrações não está exclusivamente na proporção ou no traçado, isto é, no como elas são constituídas

para representar a realidade, mas a partir da perspectiva na qual elas surgem e se colocam à disposição para serem vistas. Assim, elas conseguem estabelecer uma relação com quem as observa, de maneira que esse sujeito exerça o seu papel não à distância, mas inserido de alguma forma na cena, nesse caso, assumindo o olhar de um sujeito invisível. A imagem nessa narrativa assume um poder definido segundo Mitchell (1995) não com base nas suas qualidades plásticas ou do como se constitui, mas com base nas relações internas e externas que estabelece.

As relações internas nas ilustrações aqui analisadas são determinadas pela co-presença de desenhos com traçado infantil e da reprodução de obras — pinturas, esculturas, instalações — de artistas brasileiros que estão expostas na galeria percorrida pelos personagens. Essas obras não apenas preenchem as paredes e espaços da galeria visitada pela menina, mas interagem com a personagem e reagem diante da ação dela com o gato e, conseqüentemente, capturam o nosso olhar (Figura 1). Nessa interação, as reproduções das obras na constituição do enunciado deixam apenas de fazer referência e representar as suas versões originais, e passam também a fazer parte da ação.

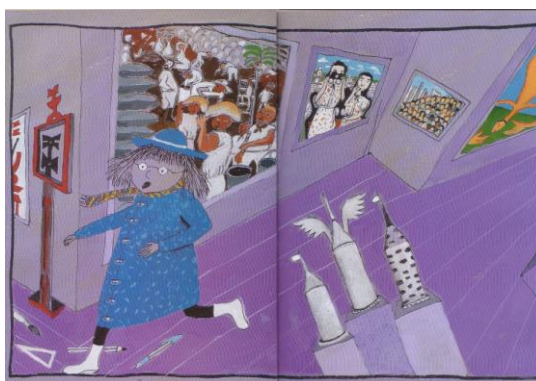


Figure 1: Páginas 26 e 27

A intenção, portanto, da presença das obras não está em identificá-las de imediato, em nomeá-las ou dar crédito ao artista que a produziu, exaltando a importância de ambos — o que talvez seja difícil para o leitor do ensino fundamental que é indicado pelo PNBE. Nomear as obras ou dar-lhes crédito nada acrescentaria a real função das reproduções no desenrolar da história. Segundo Foucault, nesse caso, assim como na obra de Velásquez, *As dama de companhia*, o ato de nomear

seria apenas um “artifício” ajustando o que se vê com o que se fala, isto é, a linguagem plástica à linguagem verbal, mas que, no entanto, nos afastaria “do infinito da tarefa”, ver e produzir sentido (2001, p.202).

A falta de denominação ou crédito das obras ainda auxilia a reforçar o estabelecimento de uma representação imagética *ilusionista*. A ideia de *ilusionismo* é contrastada por Mitchell (1995) com a de *realismo*, sendo o *ilusionismo* a capacidade que as imagens possuem de iludir, encantar, surpreender, confundir ou oferecer simulacros da presença de objetos, lugares e ações com a intenção de deflagrar uma experiência responsiva do espectador. Por outro lado, o realismo nas imagens diz respeito à capacidade de representar a verdade a respeito das coisas.

Diante das ilustrações de Marilda Castanha, percebemos a presença tanto do ilusionismo quanto do realismo, de maneira que o leitor reconhece tanto algo real — o lugar onde se passa a narrativa, os personagens — quanto, de maneira mais exacerbada, surpreende, maravilha-se diante das ações ilusionistas que são representadas. Para que a leitura dessa narrativa ilustrada alcance o nível de produção de sentido e não se reduza a nomeação do que se vê, o leitor precisa estar atento a esse jogo visual entre real e ilusão, demonstrando, principalmente, um comportamento aberto ao ilusionismo proposto, entregando-se à aventura de assumir o seu papel de “cinematógrafo” com um olhar privilegiado e atuante na existência de cada cena representada. A partir desse novo comportamento leitor diante de um texto com características específicas se faz necessário que repensemos a definição de leitura ou seja, a representação do ato de ler.

2. Uma nova representação do ato de ler

O conceito de leitura do verbal segundo Allende & Condemarín (2005) é “o processo de compreender o significado da linguagem escrita” (p. V). Dessa forma, entende-se a leitura como um processo duplo, no qual duas ações, — decodificar e compreender — que no princípio, acontecem separadas, à medida que o leitor vai se desenvolvendo, passam a ocorrer simultaneamente. No entanto, ao falarmos de imagem como elemento exclusivo na constituição do texto a ação de decodificar, modifica-se, não se resume à mera identificação ou decifração dos elementos — pontos, linhas, cores, etc. — que constituem a imagem plástica. A leitura da

ilustração do texto literário infantil, na qual estamos focados aqui, exige uma atuação efetiva do olhar que não se detêm nas partes para chegar ao todo, mas é capturado pelo todo e, então, busca conhecer cada uma das partes.

A leitura especificamente da ilustração no texto literário infantil não pode ser comparada a de qualquer imagem. Da mesma forma que um texto jornalístico não pode ser lido como um texto literário, a leitura da imagem, em seu sentido geral, não possui a mesma natureza da leitura de uma obra de arte (PILLAR, 2003). Apesar de a imagem poder valer-se de um meio de representação comum às artes plásticas, considerando aqui a pintura, por exemplo, a natureza inventiva e, principalmente, sensível delas é diferente. É essa sensibilidade que confere à obra de arte a sua maior marca: “querer dizer o *indizível* [grifo da autora], ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores, espaços” (PILLAR, 2003, p. 16).

Assim como a obra de arte, a ilustração revela sua sensibilidade estética com base na escolha dos elementos plásticos. Essa escolha tem a intenção tanto de aproximar-se do “real”, quanto de produzir efeitos de “surrealidade”, “irrealidade” e até mesmo “hiperrealidade” (FLOCH, 1985, p. 78), sendo essa intenção, no que diz respeito à literatura o que a torna, mesmo constituída exclusivamente por imagens, uma representação simbólica e plural do mundo (AGUIAR, 2006). Dessa forma, a leitura da obra literária constituída apenas por ilustrações, assim como a da obra de arte segundo Pillar (2003) passa a ser uma aventura que, necessariamente, une cognição e sensibilidade para que se alcance a produção de sentidos.

Nessa perspectiva, o ato de ler um texto imagético reforça a idéia de liberdade e o exercício da individualização. O que vemos/lemos de uma imagem, segundo Manguel (2001) é com base em nossas experiências, naquilo com que, de alguma forma, nos identificamos, é a imagem que, supondo que a estou vendo, me captura. Nesse jogo entre o que nos olha e o que vemos, a leitura surge como a ação que nos permite explorar a imagem, “saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações” (PILLAR, 2003, p. 17).

Diante de uma experiência flexível, aberta a muitas possibilidades e, principalmente não hierárquica — não havendo leituras melhores do que outras, nem dados absolutos, nem mesmo uma só leitura, mas olhares variados —

(PILLAR, 2003), o exercício de ler o livro de imagem precisa ser encarado de maneira diferente não só na sua prática, mas também no seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma nova representação do ensinar a ler

Sempre que me encontro com um livro de imagem ou livro literário infantil constituído somente por ilustrações não consigo deixar de me questionar qual o papel desse livro na formação de leitores? Como ler esse livro? Como ensinar a ler a partir desse texto?

Discuti anteriormente um pouco a respeito do que seja ler um texto imagético, com base em alguns autores, trouxe a idéia de que a leitura da imagem é uma experiência tanto cognitiva quanto sensível, além de ser subjetiva e flexível. Se me coloco diante de uma imagem, de alguma maneira, considerando que não possua problemas graves de visão, vou vê-la com meus próprios olhos, portanto, podemos concluir que não precisamos ser ensinados a ver/ler, o que colocaria um ponto final na discussão aqui proposta.

No entanto, apesar de sermos dotados da capacidade de ver, o modo com que iremos, adultos ou crianças, nos relacionar, interagir, ver as imagens é variável, mesmo que se tratem de ilustrações em obras literárias infantis que caracteristicamente convocam o olhar das crianças, ou ao menos deveriam assim funcionar. Essa variação pode ser óbvia em razão da individualidade de cada ser, ou, mais preocupante no meu ponto de vista, pode ser decorrente de uma indiferença provocada por uma atrofia do olhar.

A maneira oblíqua ou desatenta com que vemos as imagens pode ser conseqüência da falta de relação que estabelecemos ou, pior, por não sabermos estabelecer essas relações. Vemos, ação inegável para todos os que são dotados de visão, mas como vemos? Como tratamos as imagens que nos cercam? Ensinar a olhar tem, portanto, a função de reverter o acanhamento do olhar que não encara a imagem e apenas a vê de esquelha, tem a função de auxiliar no estabelecimento de relações, de ampliar o olhar, de educá-lo. Para Masschelein (2008) educar o olhar não é apenas conscientizar, tornar desperto, ou alcançar uma melhor compreensão acerca do que vê, trata-se sim de “libertar nossa visão” (p.36), tornar-nos atentos diante do que vemos. Essa atenção de que nos fala Masschelein, pode ser

entendida também sob a ótica das relações que estabelecemos com o objeto que vemos.

Segundo Landowski (2004) essa relação pode ser estabelecida à distância ou por contágio. O distanciamento é caracterizado pelo olhar oblíquo, pouco atento ao que vê; o contágio, ao contrário, exercita o olhar capturado, devotado ao que vê. Mesmo que a passagem do distanciamento ao contágio seja algo natural, pois depende do tipo de relação estabelecida entre a imagem e o olhar de cada sujeito, é possível que *auxiliemos o sujeito a ter um olhar mais atento ao que vê*, e essa passa a ser simultaneamente uma nova definição e função que devem ser assumidas por uma representação do ato de ensinar a ler.

Ao oferecer aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental livros literários infantis constituídos exclusivamente por imagens, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) está pensando não apenas em formar leitores despertos para o código verbal, mas também, atentos aos elementos plásticos capazes de constituir enunciados visuais. Compreendemos que a intenção é proporcionar o exercício da leitura sem palavras dadas, um exercício que busca no leitor a expressão verbal não como intenção primeira, mas como resultado de um exercício do pensamento e da imaginação, função primordial do texto ilustrado segundo Castanha (2008).

O ensino da leitura a partir da obra *Pula, gato!* selecionada pelo PNBE 2010, assim como de outras, não se reduz a verbalizar o que se vê. Essa é uma etapa do processo que também passa pela observação, dedução, inferência, tornando-se uma experiência de percepção semelhante a que ocorre na leitura de uma obra de arte (OLIVEIRA, 2008). Esse exercício ainda fica mais caracterizado ao considerarmos a obra que aqui serviu de base para a discussão proposta, pois trata-se de um texto que traz na elaboração da narrativa a presença da ilustração associada a reproduções de obras de arte.

A leitura dessa obra, portanto, oferece ao leitor em formação das séries iniciais do ensino fundamental a oportunidade de exercitar a sua atenção, de compreender os múltiplos caminhos que a imagem pode nos levar a percorrer, experiência essa que pode e deve ser levada também ao texto verbal. A presença

exclusiva do elemento plástico na constituição do texto, a meu ver, reforça essas experiências. No entanto, talvez seja necessária a mediação do professor para que a interação leitora com as ilustrações não se reduza ao verbalizar o que se vê, e sim alcance a produção de sentido, a expansão do olhar atento diante do que vê.

Essa necessidade indica que é essencial uma formação também do olhar do professor, um dos responsáveis por colocar as crianças diante das imagens. O que se deve buscar nessa formação docente é um exercício do olhar do professor de modo que ele, como afirma Buoro (2003), aprenda a “reconhecer os elementos que estruturam as linguagens plásticas, ao mesmo tempo que deve construir-se ele mesmo um leitor de imagens visuais”(p.31). A intenção primordial é recuperar no educador a ação solta e espontânea de descoberta do mundo e que influencia o modo com que uma criança olha uma imagem (BUORO, 2003), é, portanto, buscar no professor uma “nova” representação do ato de ler, talvez esquecida na sua infância ou jamais exercitada.

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no seu Título IV, artigo 9º, inciso VI, dentre as incumbências da União no que diz respeito à organização da Educação está a de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Dessa forma, existem na atualidade avaliações federais do processo de alfabetização (Provinha Brasil), do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental (Prova Brasil) e do Ensino Médio (ENEM), além das avaliações estaduais. No caso do Rio Grande do Sul, há o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) no qual são avaliadas as turmas da 2ª e 5ª série do Ensino Fundamental de oito anos letivos ou do 3º e 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos letivos e as turmas do 1º ano do Ensino Médio em toda as escolas da rede pública. Todas essas avaliações preocupam-se com o processo de leitura verbal.

² A lista completa da obras selecionadas para este Acervo de 2010 foi divulgada pela Portaria nº 969 , DE 9 de outubro de 2009 do Governo Federal e pode ser encontrada em: www.fn.de.gov.br/index.php/...pormn969selecaoobraspnbe2010/download .

³ Texto aqui é entendido a partir da definição proposta pela semiótica discursiva como um objeto de significação e que culturalmente assume a função de comunicação entre os sujeitos. Trata-se de um enunciado cujo conteúdo pode ser expresso por diferentes substâncias (fônicas, gráficas, plásticas, etc.). (GREIMAS & COURTÉS, 2008; BARROS, 2005)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. IN: MARTINS, Aracy. et al (Orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.235-255.
- ALLIENDE, Felipe e CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. 2.ed. São Paulo: Educ/FAPESP/Cortez, 2003.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 141-161.

_____. **Pula, gato!** São Paulo: Scipione, 2008.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Quando os meninos de *Cidade de Deus* nos olham. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 33, nº 1, 2008.

FLOCH, J. M. , Imagens, signos, figuras, A abordagem semiótica da imagem, **Cruzeiro Semiótico**, Porto, n.3, p.75-82, 1985.

FOUCAULT, Michel. As damas de companhia. In: _____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 194-209.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 97-112.

MANGUEL, Alberto. A imagem como narrativa. In: **Lendo Imagens**. Uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 15-33.

MASSCHELEIN, Jan. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 33, nº 1, p. 35-47.

MITCHELL, W. J. Thomas. Pictures and Power. In: _____. **Picture theory**. Essays on verbal and visual representation. Chicago: University of Chicago Press, 1995, p. 323-328.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9-21.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: _____. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 31-57.

Licenciada em Letras Port/Ingl pela UFSM/RS (1999), mestre em Letras pela UNISC/RS (2007), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS, bolsista CNPq com a orientação da Profª Drª Analice Dutra Pillar, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Arte e Educação(GEARTE) vinculado à UFRGS.