

A LEITURA DE IMAGENS E SEU DIÁLOGO COM O TEXTO ESCRITO

Fernanda Isabel Bitazi¹

Resumo: Este trabalho tem, por objetivo, apresentar uma proposta pedagógica cujo cerne é redimensionar o significado de leitura a partir das relações estabelecidas entre texto escrito e imagem, mais especificamente, entre o reconto “João e Maria”, publicado no livro *Turma da Mônica em Contos de Andersen, Grimm e Perrault*, e a ilustração que precede esse reconto.

Palavras-chave: Dialogia; Leitura; Texto verbal; Texto não verbal; Texto sincrético.

Pensar na questão da leitura, na atual conjuntura sócio-cultural contemporânea, é pensar na decodificação e na inferência de sentidos a partir de textos não apenas verbais (incluindo oralidade), mas também não verbais e sincréticos. Disso, decorrem mudanças nos processos de leitura, tanto que, segundo considerações da Prof^a Dr^a Norma Sandra de Almeida Ferreira, da Unicamp, “Aquele modo de ler [...] mais linear, uma página após a outra, como prática silenciosa, absorta e individual [...] parece não ter a mesma força que já teve nos séculos XIX e XX. Os leitores de hoje parecem mais envolvidos com leituras rápidas, fragmentadas, simultâneas, em suportes diversos, que não só o impresso”².

Tal posicionamento é ainda mais ampliado por Adilson Citelli (1997, p. 17), para quem a “força dos meios de comunicação [...] tem provocado uma séria de alterações nos modos de os grupos humanos se relacionarem com o conhecimento [...]”. Dessa maneira, “nossas formas de ver e de sentir sofrem as influências das sequências fragmentadas, da rapidez, da linearidade, da presença marcante da imagem”.

Essas novas formas de adquirir conhecimento, todavia, não significam que devemos relegar, a um segundo plano, o desenvolvimento da leitura e interpretação de textos escritos, pois estar inserido no mundo da escrita é “pertencer ao mundo daqueles que detêm o poder das ideias legitimadas, da circulação e da divulgação do conhecimento considerado científico, considerado patrimônio da sociedade”³. Trata-se, antes, de que nós, educadores, não ignoremos o que Citelli (1997, p. 21) chama de “linguagens não institucionais escolares”, as quais se encontram em descompasso com o discurso didático pedagógico: “Uma formalizando as ações na sala de aula, constituindo a natureza ‘única e diferenciada’ do discurso escolar; a outra pressionando ‘de fora’, existindo na fala dos alunos, tomando boa parte do seu tempo, circulando de forma subterrânea”. Esse descompasso também é partilhado por Orlandi (1996, p. 38), para quem “[...] o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem. A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo”.

¹Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e membro do grupo de pesquisa “Intermídia: Estudos sobre a Intermidialidade”, liderado por Claus Herbert Clüver e por Thaís Flores Nogueira Diniz, ambos da UFMG; e-mail: fernanda_bitazi@yahoo.com.br; endereço Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9024961769650673>>.

²Entrevista concedida à ANL (Associação Nacional de Livrarias). Disponível em: <http://anl.org.br/web/exibe_noticia.php?id=302>. Acesso em: 18 mar. 2012, as 19:13.

³Entrevista concedida à ANL (Associação Nacional de Livrarias). Disponível em: <http://anl.org.br/web/exibe_noticia.php?id=302>. Acesso em: 18 mar. 2012, as 19:13.

Se, como já sabemos com Bakhtin (2003, p. 294), “nosso discurso [...] é pleno de palavras dos outros”, então devemos, enquanto educadores, não apenas estar cientes de que nossos alunos são seres constitutivamente dialógicos, mas, sobretudo, considerar, de fato, em nossas práticas pedagógicas, essa condição que lhes é inerente. Com isso, queremos, em primeiro lugar, enfatizar a constatação de que a escola “[...] evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal [...]. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada” (ORLANDI, 1996, p. 38). E, em segundo lugar, queremos ressaltar que, ademais do código verbal, outras linguagens constituem a dialogicidade intrínseca aos alunos, daí a necessidade de elas não só serem incluídas nos projetos pedagógicos, mas também, e sobretudo, serem trabalhadas teórica e reflexivamente.

É justamente com a intenção de ultrapassar esse descompasso, que iremos descrever, ainda que sucintamente, mais uma proposta pedagógica, dentre outras já existentes, em que se verificará como se processa o diálogo entre o verbal e o não verbal, ou mais especificamente, entre texto escrito e texto imagético. Para isso, iremos confrontar o hipotexto “João e Maria”, dos irmãos Grimm⁴, com seus hipertextos, a saber, o conto “João e Maria”, publicado no livro *Turma da Mônica em Contos de Andersen, Grimm e Perrault* (2008), e a ilustração que precede o mencionado conto. Nossa opção pelo trabalho com o diálogo entre ilustração e texto escrito justifica-se na medida em que, como afirma a pesquisadora Graça Ramos (2011, p. 34), “a sociedade brasileira não foi preparada e educada a compreender que ver é um ato de conhecimento”, além do que “Se existe uma longa prática de interpretação da palavra escrita, ainda nos faz falta percorrer largo caminho para ampliar o trabalho de interpretação de imagens” (RAMOS, 2011, p. 39).

Antes, porém, de começarmos, efetivamente, a descrever a proposta pedagógica, bem como a refletir sobre as devidas ponderações e esclarecimentos teóricos, é importante fazermos algumas considerações acerca do livro *Turma da Mônica em Contos de Andersen, Grimm e Perrault*. Essa obra, como o próprio título já revela, apresenta outros vários recontos produzidos a partir de alguns contos de fadas de três autores representativos de tal gênero literário. Esses hipertextos escritos, por seu turno, são fartamente acompanhados de hipertextos imagéticos, mais especificamente, de ilustrações com as personagens da Turma da Mônica. No livro, esse diálogo entre as ilustrações e os textos escritos dos recontos é configurado da seguinte maneira: em primeiro lugar, todas as narrativas escritas são precedidas por uma ilustração que toma a primeira página em toda sua extensão e cujo único elemento verbal escrito é o título da história; em segundo, é somente nas páginas subsequentes que o texto escrito da narrativa aparece ora na parte superior, ora na parte inferior das ilustrações que o acompanham. Aliás, quanto a esse último aspecto da organização dialógica entre texto escrito e imagens, estas sempre aparecem em todas as páginas do livro, compondo uma sequência lógica responsável por contar, imageticamente, a história, que, portanto, também é narrada por escrito.

Essa organização, a princípio, não parece priorizar nem texto escrito, nem ilustrações, pois, como já afirmamos, com exceção da primeira página de cada conto, todas as demais são acompanhadas tanto de conteúdo escrito quanto de conteúdo imagético. No entanto, quando exposta ao livro de contos de fadas ilustrado com os personagens da Turma da Mônica e a outros livros do mesmo gênero ilustrados com outras imagens que não as personagens do universo criativo de Maurício de Sousa,

⁴ Para realizar este estudo, usamos a tradução “Joãozinho e Mariazinha”, de Tatiana Belinky.

grande parte das crianças acaba por escolher a primeira opção.⁵ Isso pode ser explicado por diversos fatores, dentre os quais destacamos o fato de a Turma da Mônica fazer parte da cultura letrada brasileira, na medida em que suas narrativas quadrinizadas possuem um público cativo em território nacional, haja vista o sucesso do recente lançamento da “Turma da Mônica Jovem” em formato demangá ou as constantes publicações do “Almanaque da Turma da Mônica”. É essa identificação entre o leitor e o referido objeto contemplado que nos faz afirmar haver, no livro de recontos em questão, uma leve preponderância da linguagem imagética em relação à linguagem verbal escrita: apenas o fato de ver as imagens da Mônica, da Magali, do Cascão, do Cebolinha já faz com que muitas crianças queiram ler este livro e qualquer outro onde essas personagens apareçam⁶.

Ao que parece, essa relativa preponderância do visual, verificada no referido livro de recontos, associada, aliás, à escolha das imagens que o compõem – as personagens da famosa Turma da Mônica – nos permite afirmar que, para capturar, seduzir o leitor, os organizadores da obra consideraram dois elementos cruciais: o interesse desse leitor por outras linguagens que não só a verbal e por leituras que não só as escolares. Isso significa que esses organizadores operaram no sentido inverso ao da escola, que exclui “o fato de que o aluno não lê só na escola, mas também fora dela” (ORLANDI, 1996, p. 39), bem como “a sua relação com outras linguagens” (idem, ibidem, p. 39).

É, pois, no sentido de valorizar a dialogicidade dos alunos – isto é, de trazer para o interior das práticas de leitura a sua história para com outras leituras que não só as escolares –, que podemos começar a discutir com eles, em sala de aula, essa preferência por um livro em relação a outro cujo conteúdo é bastante parecido. Dessa maneira, antes de iniciar a leitura de qualquer um dos recontos presentes no livro de contos de fadas com a Turma da Mônica, podemos discutir com os alunos sobre o porquê da escolha recair sobre esse livro. Muitos deles podem justificar a preferência por causa do humor presente em grande parte das histórias que envolvem qualquer personagem desse universo criativo⁷.

E, de fato, o que notamos, em algumas ilustrações que acompanham os recontos, é a presença do humor como elemento constitutivo, mesmo que a narrativa do texto escrito não contenha nenhum indício de comicidade. Tal é o que acontece, por exemplo, no reconto “João e Maria”: o humor aparece não somente em algumas das ilustrações que fazem parte da sequência narrativa imagética, como também na ilustração inicial (a que precede o texto escrito):

⁵Essa constatação foi feita quando a autora deste artigo, exercendo sua função de docente na escola onde leciona atualmente (EMEF Presidente Nilo Peçanha), disponibilizou vários livros ilustrados de contos de fadas para os alunos de duas turmas do 7º ano (6ª série), constatando que, em ambas as classes, o livro *Turma da Mônica em Contos de Andersen, Grimm e Perrault* era muito disputado.

⁶ Em um estudo denominado “Turma da Mônica Jovem: um caso de sucesso editorial”, constata-se que a idade do público-leitor da revista é de até 12 anos, o que, segundo a pesquisa, evidencia que “a infância e a adolescência têm um papel fundamental na formação do leitor. Por isso a relação de afetividade dos leitores mais velhos com a Turma da Mônica, fazendo com que comprem um produto o qual dizem não apreciar tanto, e até acharem inadequado para a sua idade”. Disponível em: <<https://sistemas.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=3858&numeroEdicao=18>>. Acesso em 24 abr. 2012, as 16:43.

⁷ Ao ter disponibilizado a seus alunos os já mencionados livros ilustrados de contos de fadas, a professora lhes indagou o porquê muitos deles preferiam ler a obra *Turma da Mônica em Contos de Andersen, Grimm e Perrault* aos demais livros cujas histórias eram similares, ao que a maioria respondeu que “as histórias da Turma da Mônica são legais porque são engraçadas”.

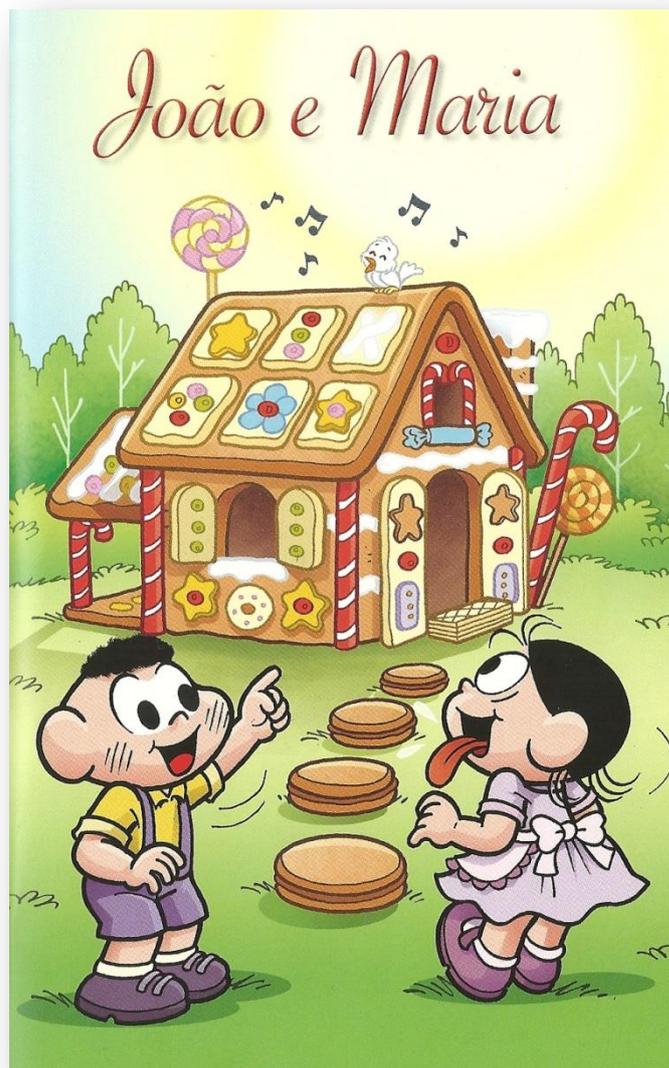


Figura 1 – Ilustração que precede o reconto “João e Maria”.

Pelo que podemos observar, a ilustração retoma uma passagem muito específica da narrativa dos irmãos Grimm: o momento em que João e Maria encontram, depois de vários dias sem comer, a casa, feita de doces, da bruxa. Se considerarmos apenas a definição de ilustração proposta pelo dicionário – a de que ilustração é um “4. adorno ou elucidação de texto por meio de estampa, figura etc.” ou um “6. desenho, gravura, imagem que acompanha um texto” (HOUAISS, 2001) –, poderíamos afirmar que a imagem anterior cumpre a função de simplesmente representar esse instante da história. Contudo, observando-a atentamente, percebemos, em sua composição, uma forte presença do humor, possível de ser apreendido a partir da movimentação corporal e dos olhos arregalados de Magali que, no reconto do livro, assume o papel de Maria. E esse humor, oriundo dos mencionados elementos compositivos explicitados no nível de superfície da ilustração, associado ao que já sabemos sobre a principal característica da Magali – seu apetite voraz –, gera a expectativa, por exemplo, de que, no reconto, mais do que simplesmente comer parte da casa da bruxa, Maria irá devorá-la, sem sequer deixar um pedaço para seu irmão.

Essa expectativa, contudo, não se confirma no texto escrito do reconto, o qual, por seu turno, acaba se aproximando dos acontecimentos deflagrados na narrativa dos Grimm. Além disso, tanto reconto quanto hipotexto são construídos por meio de uma linguagem destituída de elementos cômicos:

Já haviam se passado três dias desde que eles saíram da casa do pai, quando viram um lindo pássaro branco pousando num ramo. Eles pararam para ouvir o seu canto.

Quando terminou, o pássaro bateu as asas e saiu voando. As crianças o acompanharam, encantadas, até que ele pousou no telhado de uma casinha. João e Maria chegaram perto da casinha e notaram que ela era feita de pão doce, coberta de bolo e suas janelas eram feitas de açúcar.

— Agora vamos avançar nesta casa e fazer uma boa refeição, Maria! Vou comer um pedaço do telhado – disse João.

Maria preferiu a parede, mas, de repente, ouviram uma voz que vinha de dentro da casa:

— Roque, roque, roidinha. Quem roeu minha casinha?

— Não foi ela e não fui eu. Foi o vento quem roeu. – respondeu o esperto João.

A porta se abriu e apareceu uma mulher muito velha. João e Maria ficaram tão assustados, que deixaram cair o que estavam comendo. [...] (SOUSA; LACERDA, 2008, p. 129-131).

[...] Agora já era o terceiro dia desde que eles saíram da casa do pai. Recomeçaram a caminhada, mas só se aprofundavam cada vez mais na floresta, e se não lhes viesse ajuda logo, morreriam de fome. Quando foi meio dia, eles viram um lindo passarinho branco como a neve pousado num ramo, o qual cantava tão bem que eles pararam para escutá-lo. E quando ele terminou, bateu asas e saiu voando na frente deles, e eles o seguiram, até que ele chegou a uma casinha, sobre cujo telhado pousou. E quando eles chegaram bem perto, viram que a casinha era feita de pão e coberta de bolo, e as janelas eram de açúcar transparente.

– Agora vamos avançar nela, – disse Joãozinho, – e fazer uma refeição abençoada. Quero comer um pedaço do telhado! Mariazinha, tu podes comer um pedaço da janela, ela é doce.

Joãozinho estendeu a mão para o alto e arrancou um pedacinho do telhado, para provar o seu gosto, e Mariazinha ficou perto da vidraça, para mordiscá-la.

Mas aí eles ouviram uma voz fina gritando de dentro da casa:

“Roque, roque, roidinha, quem roeu minha casinha?”

As crianças responderam:

“Não foi ela, não fui eu, foi o vento quem roeu.”

E continuaram a comer sem se deixarem perturbar. Joãozinho, que gostou muito do sabor do telhado, arrancou um bom pedaço dele, e Mariazinha soltou uma vidraça redonda inteira, sentou-se e ficou comendo.

De repente a porta se abriu, e apareceu, arrastando os pés, uma mulher muito, muito velha, apoiada numa muleta. Joãozinho e Mariazinha ficaram tão assustados que deixaram cair o que tinham nas mãos [...] (GRIMM, 1989, p. 84-86).

Considerando as ponderações teóricas de Orlandi (2003, p. 36) sobre o fato de que “em todo dizer há sempre algo que se mantém”, os trechos anteriores confirmam que o texto escrito do reconto e o texto escrito do hipotexto dialogam entre si por meio

da paráfrase – a qual “está do lado da estabilização” –, ao passo que a ilustração dialoga com eles por meio da polissemia – a qual pressupõe “deslocamento, ruptura de processos de significação”. Disso, deduzimos que o diálogo entre os textos escritos em questão está embasado em uma relação contratual e que o diálogo entre esses textos escritos e a ilustração analisada decorre de uma relação polêmica entre eles, pois os enunciadores do conto e do reconto, diferentemente dos procedimentos adotados pelo enunciador da ilustração, não se valem da comicidade para retomar e, por conseguinte, recontar a narrativa dos irmãos Grimm.

Assim sendo, essa relação polêmica entre o texto imagético e os referidos textos escritos nos permite ampliar a concepção de que a ilustração é meramente um “adorno ou elucidação”, um “desenho, gravura, imagem que acompanha um texto”. Segundo Linden (2011, p. 123-125), são muitas as funções provenientes da interação entre texto verbal escrito e imagens, sendo que, das seis elencadas pela estudiosa⁸, infere-se ser o *contraponto* a função que fundamenta diálogo verificado entre os textos escritos do hipotexto e do reconto “João e Maria” e a ilustração que acompanha esse reconto no livro *Turma da Mônica*. Acerca dessa interação entre imagem e texto escrito como uma decorrência da função de contraponto, Linden (2011, p. 125) afirma que “Um das expressões pode se caracterizar como contraponto da outra, particularmente por uma quebra das expectativas geradas pela instância da primeira”. Como pudemos constatar, a ilustração inicial do reconto gerou a expectativa de uma sucessão de acontecimentos cômicos que, porém, acabou sendo quebrada devido à não presença da comicidade no texto escrito.

E é justamente essa função de contraponto que pode ser discutida com os alunos em sala de aula. Em um primeiro momento, após lembrar ou até mesmo reler o conto dos irmãos Grimm, podemos solicitar-lhes que, a partir dos mencionados elementos compositivos da ilustração, verbalizem o que poderá acontecer no reconto “João e Maria”, indagando-lhes sobre se haverá alguma modificação entre o hipotexto e o hipertexto escrito e quais poderiam ser essas mudanças.

Posteriormente a esse levantamento dos possíveis acontecimentos sugeridos pela ilustração, podemos ler o reconto do livro, com o fim de não só mostrar aos alunos que as expectativas por ela geradas não são confirmadas pelo texto escrito – e que, portanto, nem sempre a ilustração, cumpre uma função de representar, imagetivamente, o que está escrito no texto verbal – como também, e, sobretudo, com o objetivo de fazê-los refletir sobre o fato de que, subjacentes à contraposição entre as duas linguagens, podem residir determinadas intenções do enunciador: a) o ato de contrapor textos escritos não cômicos a ilustrações cômicas, cujas personagens são as tão conhecidas e adoradas personagens da Turma da Mônica, pode desvelar a intenção do enunciador de que, para garantir a venda de seu produto, é preciso atrair um público leitor que, a princípio, está interessado no humor e na diversão suscitados por tais personagens; b) tal contraposição, ademais da intenção da venda, pode estar imbuída da percepção do enunciador de que a seriedade de muitos recontos dos livros pode ser amenizada pela leveza do humor presente em algumas das ilustrações que com eles dialogam.

Como foi possível perceber, ler implica muito mais do que decodificar e apreender sentidos oriundos apenas de palavras e frases, até mesmo porque qualquer texto, seja ele verbal ou não verbal, é produto de tudo o que circula no mundo. Segundo as palavras de Paulo Freire (1992, p. 11-12), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a

⁸ Além da função de contraponto, as outras citadas por Linden (2011, p. 123-125) são a completiva, a de repetição, a de seleção, a de revelação e a de amplificação.

ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Embora o grande educador esteja, em suas ponderações, considerando texto apenas no âmbito linguístico, ele nos lembra que este só adquire sentido a partir daquilo que denomina por “leitura do mundo”, do que podemos afirmar que o mundo, por ser constituído não somente do verbal, mas também, e inclusive, do não verbal, faz com que o texto escrito também dialogue, explícita ou implicitamente, com outras linguagens. É o que se pode inferir das considerações de Maingueneau (2005, p. 145) acerca das relações intersemióticas:

Limitar o universo discursivo unicamente aos objetos linguísticos constitui sem dúvida alguma um meio de precaver-se contra os riscos inerentes a qualquer tentativa “intersemiótica”, mas apresenta o inconveniente de nos deixar muito aquém daquilo que todo mundo sempre soube, a saber, que os diversos suportes intersemióticos não são independentes uns dos outros, estando submetidos às mesmas escanções históricas, às mesmas restrições temáticas.

A afirmação de que “os diversos suportes intersemióticos não são independentes uns dos outros” está em consonância com o que foi afirmado acerca da natureza do texto escrito: a de que seus sentidos não derivam apenas da combinação entre seus elementos internos, mas também, e sobretudo, das suas determinações contextuais, ou seja, das relações que ele mantém com sua exterioridade, com o mundo mencionado por Paulo Freire. Portanto, ao tomar contato com os mais variados textos que circulam em seu meio social, os alunos têm a possibilidade de reorganizar todos esses dizeres de modo a ampliar o seu próprio discurso:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam e é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 1996, p. 40).

Enfim, de toda a explanação teórica e prática feita ao longo de todo este trabalho, o que desejamos foi mostrar uma, dentre as várias outras formas, de se abordar a leitura do texto literário em sala de aula. Em um âmbito mais geral, em vez de se usar tão-somente a reprodução do texto escrito em folhas de sulfite, vale a pena levar aos alunos o contexto original de onde tal texto foi retirado, isto é, o livro, que, além da história escrita, possui muitos outros elementos a serem explorados, desde as ilustrações que possam vir a compô-lo até outros elementos importantíssimos, como sua capa e contracapa. Já em um âmbito mais específico, pretendemos demonstrar que “Dominando o maior número possível de códigos, o cidadão pode interferir ativamente na rede de significação cultural tanto como receptor, quanto como produtor” (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p. 90). Nesse sentido, pretendemos ressaltar a importância de que também sejam desenvolvidos estudos sobre outras interações entre códigos distintos que não só as verificadas entre a imagem estática e o texto escrito, estudos, aliás, que possam ser, de fato, aplicados na escola, espaço este em que as relações intersemióticas podem ser devidamente sistematizadas.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- CESAR, Gabriela Ribeiro. *Turma da Mônica Jovem: um Caso de Sucesso Editorial*. Disponível em: <<https://sistemas.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=3858&numeroEdicao=18>>. Acesso em: 24 abr. 2012.
- CITELLI, Adilson. Escola e meios de massa. In: CITELLI, Adilson (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-28, v. 3.
- GRIMM, Wilhelm e Jakob. Joãozinho e Mariazinha. In: GRIMM, Wilhelm e Jakob. *Os contos de Grimm*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989. p. 79-90.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Paraná. Edições Criar, 2005.
- NORMA FERREIRA: “OS BRASILEIROS ESTÃO, SIM, LENDO MAIS!”. Disponível em: <http://anl.org.br/web/exibe_noticia.php?id=302>. Acesso em: 18 mar. 2012.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- _____. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUSA, Maurício de; LACERDA, Robson Barreto de. *Turma da Mônica em contos de Andersen, Grimm e Perrault*. Barueri: Girassol, 2008.
- WALTY, Ivete L. C; FONSECA, Maria N. S.; CURY, Maria Z. F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.