

O Livro de Imagem Como Possibilidade Comunicativa/educativa para Crianças com Síndrome de Ásperger¹

Adriana Maria Santos de Almeida CAMPANA - UNEB²

Edilane Carvalho TELES - UNEB³

Flavia Maria de Brito Pedrosa VASCONCELOS - UNIVASF⁴

Resumo

O presente artigo tem como escopo fazer um estudo reflexivo sobre a utilização do livro de imagem (SPLEGER, 2017) como possibilidade comunicativa/educativa para estudantes com Síndrome de Ásperger. Para tanto, interpreta e argumenta, através da perspectiva comunicacional de Freire (2011 a; b), no diálogo e imbricamento com a educação dos/entre os sujeitos com o mundo, o entendimento da Comunicação como componente pedagógico (KAPLÚN, 1999), para promover o conhecimento da Síndrome (ATTWOOD, 2010) na relação com os processos de formação com a leitura de imagens (SANTAELLA, 2012). De abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa bibliográfica que referencia vivências descritas, a partir das observações em sala de aula numa abordagem psicopedagógica.

Palavras-chave: Livro de imagem; Síndrome de Ásperger; Comunicação; Educação; psicopedagogia.

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1997), uma em cada 160 crianças no mundo estão incluídas nos Transtornos do Espectro Autista (TEA). Sobre estes, a Síndrome de Ásperger, considerada o grau mais leve do espectro, é um transtorno que está intimamente ligado à interação social e comunicação com os pares e o mundo.

Com vistas a compreender tais processos que implicam no desenvolvimento e interação destes sujeitos, este estudo parte de pesquisas e observações de práticas em sala de aula numa proposta de psicopedagogia, a qual destaca e individualiza o livro de imagem como um *medium* pedagógico da Comunicação Educativa (Kaplún, 1999) a ser

¹ Trabalho apresentado na DT 6 – Interfaces Comunicacionais XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, realizado de 5 a 7 de julho de 2018.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – UNEB. E-mail: didacampana@yahoo.com.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. E-mail: edilaneledes@hotmail.com

⁴ Docente Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Colegiado de Artes Visuais. Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto (Uporto), Portugal. Docente do Mestrado PPGESA - UNEB. E-mail: flavia.pedrosa@univasf.edu.br

investigado, como possibilidade ao favorecimento do rompimento e/ou superação de algumas limitações de estudantes com a Síndrome no campo formativo.

Neste direcionamento, este trabalho corrobora com as ideias de Kaplún (IDEM) quanto à necessidade de quebra da expectativa hegemônica da comunicação, relacionada exclusivamente a um “mero instrumento midiático e tecnológico” (p. 68), ampliando e compreendendo os processos comunicacionais presentes em todo percurso educativo.

Assim, faz-se necessário pensar outras/novas possibilidades de trabalho (teórico-metodológico) em sala de aula para facilitação da aprendizagem e avanços na competência comunicativa, além de socialização e melhora da autoestima, aspecto tão afetado, pelas inabilidades sociais.

Maneiras de *ESTAR* e *LER* o mundo

A Síndrome de Asperger é um termo de diagnóstico descrito pelo Dr. Hans Asperger em 1944, que à época, atentou para uma grande dificuldade na comunicação e linguagem de crianças acometidas por esta (ATTWOOD, 2010).

Sobre sua definição e classificação, o manual de diagnóstico CID (Classificação Internacional de Doenças, 1997; capítulo V), relaciona a síndrome aos transtornos mentais e comportamentais, na categoria de transtorno global do desenvolvimento, relatando sua semelhança com o autismo.

Nos dias atuais, especialistas entendem que a Síndrome não pode ser vista como uma doença e sim como um transtorno, referenciado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, 2014). De referência mais atual que o CID 10, neste último, está incorporada no DSM-V, aos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) que compromete a comunicação social. Sobre a Síndrome, Attwood (2010) aborda algumas características relacionadas à personalidade e comportamentos inerentes às crianças, como: a inabilidade de compreensão social, a dificuldade em manter um diálogo, o déficit de atenção, o interesse excessivo por alguns assuntos pontuais, a dificuldade em fazer amigos, a baixa autoestima e, muitas vezes, depressão.

Possivelmente algumas dificuldades, acima destacadas, estão ligadas à limitada interpretação e entendimento da linguagem do outro, pois a partir do momento em que os *áspergers* não compreendem o que seus pares querem dizer, a conversa se torna

enfadonha e desinteressante, tendendo ao isolamento, pois seu modo pouco tradicional de linguagem causa estranhamento e provocações no ambiente social e escolar.

Este estudo, destaca entre as características dos estudantes com Síndrome de Asperger pontuadas por Attwood (2010), o aspecto específico do “pensamento em imagens em vez de palavras” (p. 324), o qual está intimamente ligado à perspectiva do que propõe o artigo sobre a utilização do livro de imagem, como possibilidade comunicativa/educativa para potencializar os processos formativos. Dessa forma, como viés argumentativo do percurso, serão apresentadas algumas experiências pautadas em observações de práticas psicopedagógicas⁵, envolvendo um sujeito acometido pela Síndrome e outros sem referências a esta, com o intuito de ilustrar o estudo e dar sustentação à proposição.

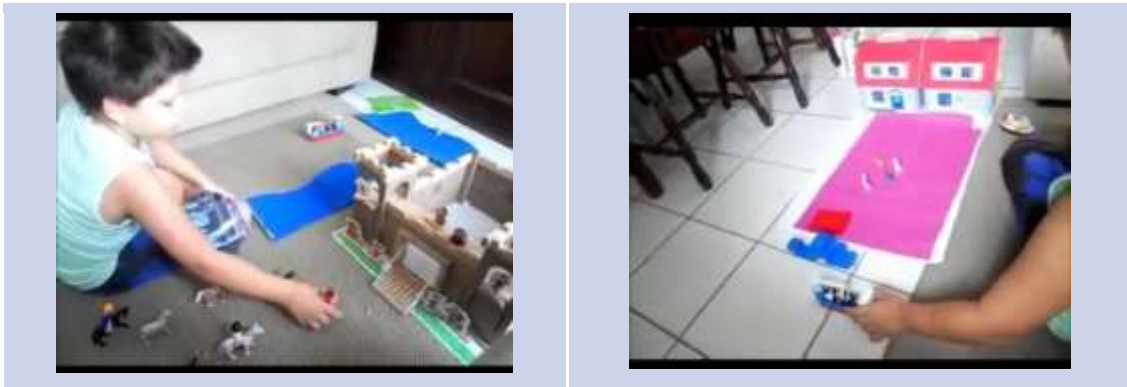
Experiências observadas, histórias vividas

As observações e práticas formativas com estes sujeitos demonstram que os *áspergers* possuem certa dificuldade de concentração e entendimento de aulas expositivas, o que caracteriza uma primeira dificuldade no contexto de formação, pois “O professor usa frequentemente o discurso e um modo de palestra para explicar um conceito acadêmico em vez de proporcionar uma demonstração prática” (ATTWOOD, 2010, p. 325). Aspecto este, que limita a interação e possibilidade comunicativa do sujeito, ao optar por esta modalidade de percurso específica, a qual aumenta a possibilidade de “exclusão”, configurando-se como um primeiro obstáculo.

Observação 1: Um aluno do terceiro ano das Séries Iniciais, diagnosticado como *Ásperger* tentava compreender “A vinda da família real portuguesa para o Brasil”. Sua mãe, num ímpeto de sensibilidade e necessidade em proporcionar uma demonstração da prática supracitada, pediu à criança, que com seus brinquedos (blocos de montar, bonecos, cavalos, barcos, casas, castelos), montasse em um pedaço da sala de sua casa, Portugal e a família real, dividindo em duas partes, de um lado Salvador e, em outra parte, o Rio de Janeiro.

⁵ Sobre estas, não serão incluídos nome, faixa etária e local das observações (cuidado à privacidade e identidade dos sujeitos), uma vez que, o escopo não está direcionado a um lugar ou grupo específico, mas à síndrome e as características que podem ser encontradas nos contextos, sobre os quais, o estudo psicopedagógico amplia as tentativas de conhecimento e entendimento deste espectro, na sua relação comunicativa/educativa com os outros e o mundo.

Brincando, a criança fez o caminho da família e os diálogos que por ventura teriam acontecido. A mãe filmou o resultado final e a criança viu o filme algumas vezes, não esquecendo mais tal conteúdo, o que levou à sala de aula através de um relato aos colegas, a Vinda da Família Real para o Brasil com total coerência do conhecimento apreendido.



Imagens: Fotos tirada à época da realização da atividades (casa)

Para esta criança, outras vezes, foi utilizado o recurso visual como possibilidade comunicativa para proporcionar sua compreensão. Assim, durante as práticas utilizava-se a imagem (bidimensional e tridimensional), o que permitia perceber claramente as vantagens na percepção visual, ampliando posteriormente tal abordagem para outros estudos dos conteúdos nos anos seguintes como, por exemplo: a Mesopotâmia, Antigo Egito, Grécia, Roma, com a ajuda de jogos com um grande “apelo” imagético. Outra referência de estudo foi site “Só História”⁶ que disponibiliza vídeos denominados “Grandes Civilizações”, ricos em detalhes visuais, que facilitam a compreensão pelos estudantes através dos relatos com imagens audiovisuais, os quais também fizeram parte das experiências de estudos.

Sobre a perspectiva de interpretação e entendimento através da imagem, Santaella (2012) apresenta as diferenças quanto à elaboração cognitiva entre a imagem e a linguagem, relacionando os lobos cerebrais⁷ com a elaboração das informações do pensamento racional e das emoções. Destaca que “[...] na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pela elaboração das emoções” (IDEM, 2012, p.109).

⁶ <http://www.sohistoria.com.br>. In: 22/04/2018

⁷ Regiões do córtex cerebral no cérebro humano, com funções específicas e distintas.

Com relação aos textos verbais e escritos, Santaella (IBIDEM) também aborda a capacidade de memorização através da imagem, salientando que,

As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras. Além disso, memorizamos com mais facilidade palavras que designam objetos concretos do que palavras que designam conceitos abstratos.

Como podemos perceber, a imagem e o audiovisual se constituem em uma possibilidade eficaz para aprendizagem e concentração, não só de *áspergers*, mas de todos os alunos, tornando as aulas mais dinâmicas com o favorecimento de múltiplos entendimentos. Isso, sem considerar que nos contextos de vida dos sujeitos, as imagens e o audiovisual fazem parte dos processos do cotidiano, principalmente por conta dos avanços das mídias e tecnologias e, nos inúmeros apelos de uma sociedade imersa no consumo e nas elaborações discursivas decorrente destes, os quais, podemos constatar, tornaram-se “quase” “extensões da vida” (MCLUHAM, 2002), exigindo, portanto, serem consideradas nos processos formativos. Nessa perspectiva, o livro de imagem, que “[...] é composto por imagens que narram” (SPLEGER, 2017, p.19) pode ser um *médium* interessante para que as crianças com Síndrome de Ásperger consigam extrapolar suas limitações a partir do pensamento visual, em especial, como destacado acima, por seus pensamentos “em imagens” (ATTWOOD, 2010).

Observação 2: Em estudos anteriores relativos ao livro de imagem (CAMPANA, 2014), identificou-se através de oficinas com crianças de cinco anos da Educação Infantil, de uma escola pública, que as atividades sem histórias previamente criadas, expressas apenas nas imagens, potencializavam as interpretações e o desenvolvimento da argumentação, pois eram criadas pelos sujeitos, estimulando portanto a oralidade, o aumento do vocabulário (uma vez que, a criação não era apenas de um sujeito para todos, mas um construto de todos para a história), além do aprimoramento da sequência narrativa, a partir da utilização do livro.

Nesta segunda experiência, foi possível perceber a importância que as imagens têm para potencializar a expressão das vivências dos alunos que, por muitas vezes, não têm voz em seus espaços, assim, o momento de criar e contar histórias através das imagens constitui-se em um “*input*” de interação e participação no contexto de

“contação”, onde os livros de imagens tornam-se histórias dos próprios sujeitos que as “inventam e narram” no processo da interpretação imagética, colocando muito de si.

Neste processo, foi possível ainda identificar a “angústia” relacionada aos contextos de vidas das crianças, como, por exemplo, um dos alunos por ter o pai longe, durante a leitura da imagem de um “menino soltando bolhas de sabão” (ilustração da imagem, a seguir), foi narrado a partir da pergunta: Aonde João está? *“João está em Salvador, ele está gostando de soltar bolhas porque é muito bom.[...] Ele está triste porque a mãe não botou o almoço.[...] O pai dele era assaltante, ele morreu.”* Diz a criança.



Fonte: RENNÓ, Regina. *Leva vento, leva*. Belo Horizonte, MG: Lê, 2013. p. 16.

Situações com contextos e histórias difíceis de suportar até mesmo para um adulto, como a narração acima, emergem na história criada pelas crianças, na qual imaginação e realidade misturam-se, nos permitindo no mínimo perceber dois outros aspectos: o conhecimento da realidade e vida das crianças, e que narrar é contar um pouco de si, nos permitindo através da expressão com os outros, redimensionar e repensar sobre tais processos que também estão imbricados com a formação, os quais são potencializados pela abertura necessária da comunicação educativa, o que entretanto, uma vez feito é preciso ainda, que o docente esteja aberto a dialogar com as realidades, o que implica conhecimentos em muitas dimensões além da leitura e da escrita, envolve a leitura de mundo, e esta última, no contexto de muitas especificidades, também deve estar pautado nas tentativas do fazer ciência para um melhor entendimento de si e do mundo.

Diversamente das histórias criadas na literatura para a infância, estas eram uma criação livre das crianças através das imagens, portanto, como ação pontual, poderiam potencializar outros percursos ainda pouco pensados no contexto das formações, ou

seja, qual o lugar desta literatura nas possibilidades comunicativas/educativas nos processos de aprendizagens? Sobre a literatura, Ferraris (2005), irá destacar através dos estudos da psicologia que a linguagem metafórica e mágica dos contos de fadas consentem, desde tempos imemoráveis, o alcance à mente e coração das crianças, sobre a possibilidade de responder as questões e temas fundamentais à própria existência e relação com o mundo, por oferecerem referências envolventes. Afirma que,

Como na vida também as histórias tem um princípio ativo. O seu prestígio consiste no enviar mensagens explícitas e implícitas e alcançar assim seja a inteligência seja o coração. Alguns fazem apelo à consciência, outros ao inconsciente. (IDEM, 2005, p.9)⁸ (Tradução própria)

O elemento forte das histórias (IBIDEM, 2005) está na metáfora que captura a atenção e estimula a imaginação. Importante salientar que em ambas as observações, a realidade e contexto de vida dos sujeitos estavam fortemente presentes nas proposições apresentadas para seus processos comunicativos/educativos.

Observação 3: Para finalizar este tópico que destacou práticas selecionadas aqui para darem sentido ao estudo, citamos ainda, uma pesquisa sobre a inter-relação da Arte/Educação na perspectiva da contextualização, a qual centraliza o livro de imagem através de uma experiência psicopedagógica, desta vez, com um sujeito adulto (CAMPANA e VASCONCELOS, 2017). Nesta, é apresentado o “prazer” de uma aluna com dificuldade na leitura alfabética, ou seja, nos limitados resultados da sua alfabetização de adultos, a qual vivencia e “enfrenta” uma lacuna em sua formação a ser superada no que se refere a apropriação da lecto-escrita. Neste contexto, para potencializar o desenvolvimento da interpretação, oralidade e argumentação, foi incluído pelo interventor, a possibilidade da leitura do livro de imagem “Onda” (LEE, 2008), destacando que existem outras leituras, além do sistema de escrita⁹. Ao deparar-se com um livro que “não tem textos”, mas somente imagens, a estudante se viu como protagonista naquele momento, num lugar, onde suas impressões e vivências davam o

⁸ *Come nella vita anche nelle storie c'è un principio attivo. Il loro pregio consiste nell'inviare dei messaggi espliciti e dei messaggi impliciti e raggiungere così sia l'intelligenza sia il cuore. Alcuni fanno appello alla consapevolezza, altri all'inconscio.*

⁹ Vale ressaltar que o livro de imagem nesta experiência é para potencializar “as leituras” e a comunicação, entretanto, consideramos a apropriação do sistema de escrita alfabética um construto muito importante na nossa cultura, portanto, necessário, mas não aprofundado no presente artigo.

“tom” da história e livro, onde foi possível fazer a leitura, a sua própria sobre o mundo como referência. Este último aspecto tem similaridades com a segunda observação.

Das três situações pontuais, apenas a primeira tem como protagonista um sujeito com a síndrome, as demais, não possuíam qualquer referência a esta. Entretanto, existem vieses que estão relacionados, como o fato de que todas exigiam entendimentos do percurso da ação comunicativa/educativa que referencia a psicopedagogia como campo investigativo dos processos, os quais foram construídos para promover a comunicação e interação dos sujeitos nas suas realizações. Outro aspecto prático a ser considerado é o ponto de ligação com o livro de imagem, como possibilidade comunicativa/educativa relevante não apenas para sujeitos com espectro da síndrome, como também suas potencialidades que vai além destes no diálogo com os outros e o mundo. A comunicação aqui entendida como necessidade humana, pois como afirma Wolton (2011, p. 17) “Viver é se comunicar e realizar trocas com os outros do modo mais frequente e autêntico possível [...] O ideal da comunicação está evidentemente ligado ao compartilhamento, aos sentimentos, ao amor.”

A seguir, faremos a tentativa interdisciplinar de ampliação do entendimento do livro de imagem para a comunicação educativa.

O livro de imagem e a Comunicação Educativa

Esta pesquisa caminha por uma abordagem qualitativa quando “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo o comportamento humano. Fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento” (MARCONI E LAKATOS, 2009, p.48) e, a partir da Pesquisa Bibliográfica (FONSECA, 2002, p. 32) levanta “[...] referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Além da Pesquisa Bibliográfica, as vivências de uma das professoras/pesquisadoras são pontuadas pelo trabalho, demonstrando,

Curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. (Freire, 2011b, p.33)

A partir de uma melhor compreensão sobre estudantes com a síndrome e das possibilidades de leitura com o livro de imagem, faz-se necessário entender tais imbricamentos a partir da inter-relação da Comunicação e Educação, percebendo-a como fio condutor entre a criança, seus pares e o mundo que eles estão inseridos (FREIRE, 2011). Pois, “É na comunicação que os homens assumem suas palavras fazendo implodir, ao mesmo tempo, o círculo da totalidade totalitária e da consciência solipsista” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 33)

Assim, nos contextos quando alunos e alunas com a síndrome não compreendem o que é dito pelos professores ou seus colegas, pela dificuldade de entendimento ou inabilidade para o convívio social, muitas vezes não são considerados pelos seus pares, sendo isolados e “calados”, tal realidade é necessária ser destacada, pois num contexto de “crenças” de “normalidades” pelos sujeitos na/da escola, estar atentos a estas especificidades, ampliam a possibilidade de comunicação, sociabilidade e conseqüentemente, aprendizagens, além do respeito à diversidade do(s) outro(s).

O professor muitas vezes é visto e se coloca como o detentor do conhecimento, reproduzindo atitudes e conteúdos nada significativos aos estudantes, que não trazem a necessidade de uma leitura crítica sobre seu lugar no mundo. Freire (2011a) dialoga com esta necessidade, onde conhecer,

[] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. (p.28-29)

Parece oportuno, nesse contexto, um direcionamento imagético, para que esses estudantes vivenciem práticas “conduzidas” pela imagem e naturalmente façam parte do diálogo em sala de aula, tornando-se sujeito ativo da comunicação, numa relação de horizontalidade com professor e outros estudantes.

Spleger (2017) assim como Freire (2011b), entende a imagem como signo que induz ao diálogo a partir dos seus significados. Relata que,

A linguagem visual é comunicação e, como tal, produtora de significados. Portanto, introduzir o leitor no universo imagético pela leitura de livros de imagem é expandir sua natureza comunicativa, possibilitar a ampliação de sua capacidade de reflexão. (SPLEGER, 2017, p.69)

Nesse sentido, pode-se refletir que o livro de imagem com sua narrativa exclusivamente visual, promove e amplia a compreensão dos estudantes com Síndrome de Ásperger. Pois constituem como uma facilitação, a partir da criatividade e imaginação, que são intrínsecas aos *aspersers*, onde a história poderá fluir com “maestria” e com maior envolvimento.

Importante lembrar que uma das limitações dos estudantes com asperger é manter o foco da conversa ou explanação que os seus pares desenvolvem. Com a imagem, página a página, seria mais fácil a promoção da atenção. Outra proposição pensando no aspecto comunicativo/educativo seriam atividades para o depois da leitura. A conversa, potencializada pelo diálogo entre os sujeitos, no compartilhamento de suas histórias sobre o livro de imagem “lido com o(s) outros(s)”, o que estimularia a socialização com os colegas, partindo de um assunto dominado pelo leitor para o contexto social e vice-versa. Nessa perspectiva, o vocabulário também poderia ser estendido, assim como a inter-relação.

O protagonismo daquele momento de sala de aula poderia ainda, proporcionar uma elevação na autoestima, muito baixa entre os mesmos, por conta da possibilidade de isolamentos nos contextos, já que muitas vezes sofrem bullying (ATTWOOD, 2010) pelo seu modo inusitado de agir socialmente.

Se o livro de imagem possuir um tema de interesse ao aluno ou aluna com *Ásperger* ainda melhor, assim ele terá maior prazer nas discussões, aspecto a considera nas escolhas da literatura. Deste modo, no processo de utilização do livro de imagem, lendo-o como prática em sala de aula, envolveriam-se em

[...] um processo de múltiplos fluxos comunicativos. [] Uma Comunicação Educativa concebida a partir dessa matriz pedagógica teria como uma de suas funções capitais a provisão de estratégias, meios e métodos destinados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos. (KAPLÚN, 1999, p.74)

Com afirmado anteriormente, este estudo entende o livro de imagem com uma proposta de Comunicação Educativa (IDEM, 1999), uma possibilidade viável às crianças com a síndrome, no diálogo entre imagens, contextos, realidades e sujeitos, potencializando a ação comunicativa (HABERMAS, 2008). E, para que o processo ocorra, devemos estar atentos e sensíveis à dialogicidade e interação com os sujeitos cuja diversidade e forma de “ser e estar” no mundo, implica conhecer e entender as

especificidades e características que possuem, o que reveste de maior complexidade a práxis comunicacional e educacional na sua exigência de centralidade no humano.

Considerações Finais

Em um contínuo exercício de tentativas de criação e entendimentos dos processos comunicativos/educativos para ampliar a utilização do livro de imagem com estudantes com a Síndrome de Asperger, as reflexões aqui apresentadas buscaram compreender esta especificidade a partir das observações com um grupo de sujeitos em diversos contextos, com a presença ou não desta, cuja possibilidade da imagem é proposta como *médium* para promover a comunicação e socialização. Tal abordagem se sustenta no entendimento de que as imagens hoje fazem parte de todos os contextos, e que, apesar de óbvia, ainda encontra-se fora dos muros da escola, portanto, este é um convite à educação no seu permanente diálogo com outros campos de conhecimentos como a comunicação e as proposições da psicopedagogia.

Na construção dos argumentos, ainda em processo, amplia-se a comunicação/educativa para potencializar o conhecimento e inclusão do livro de imagem nas formações dos sujeitos com a síndrome nos espaços com os outros, observando-se ainda, tal especificidade num contexto de diversidades. Assim, este estudo é ainda uma reflexão sobre a compreensão dos processos da comunicação, mesmo quando se torna difícil, cuja perspectiva é de respeito e criação de outras e novas possibilidades.

Referências bibliográficas

ATTWOOD, Tony. **Tudo sobre a Síndrome de Asperger**. Lisboa: Babel, 2010.

CAMPANA, Adriana. **Livro de imagem: um convite ao olhar e percepção da criança da Educação Infantil**. Juazeiro, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas III.

_____; VASCONCELOS, Flavia. **O livro de imagem como proposição para a prática psicopedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. In Anais XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB). Campo Grande, MS: FAEB, 2017. (p.112)

CLASSIFICAÇÃO ESTATÍSTICA INTERNACIONAL DE DOENÇAS E PROBLEMAS RELACIONADOS À SAÚDE CID-10. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1. 5. Organização Mundial da Saúde.

FERRARIS, Anna Oliverio. **Prova con una storia**. Milano, Italia: Fabbri Editori, 2005.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria dell'agire comunicativo**. I. Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale. Urbino, Italia: Il Mulino, Biblioteca, 2008.

KAPLÚN, Mário. **Processos educativos e canais de comunicação**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 14, p. 68-75, apr. 1999. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846/39568>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MCLUHAN, Marshall. Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna. Milano, Italia: Net, 2002.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM 5. American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

RENNÓ, Regina. **Leva vento, leva**. Belo Horizonte, MG: Lê, 2013.

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

SÓ HISTÓRIA. **Grandes Civilizações**. O Antigo Egito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=toiUHbZh3T4>

SPLEGER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem**: o acervo do PNBE para a Educação Infantil. Tese doutorado Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2011.