

# *LEITURA MEDIADA DO LIVRO DE IMAGEM PARA O LETRAMENTO VISUAL E SENSÍVEL DE CRIANÇAS*

*MEDIATED READING OF THE WORDLESS BOOK FOR VISUAL AND SENSITIVE LITERACY OF CHILDREN*

Marília Forgearini Nunes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto reflete a respeito da leitura do livro de imagem de literatura infantil como experiência de letramento sensível e visual ou educação do olhar com crianças. O objetivo é responder à questão de como propor a leitura do livro de imagem a partir de uma abordagem de leitura mediada que possibilite o letramento visual e o desenvolvimento da sensibilidade frente à imagem. Para isso, apresentamos alguns argumentos a respeito da importância da prática da leitura de imagem na infância, conceituando o que se entende por letramento visual. Em seguida, realiza-se a leitura analítica de um livro de imagem a partir da perspectiva teórica da semiótica discursiva, demonstrando como a imagem pode ser lida. Por fim, considerando os argumentos iniciais e a leitura analítica do livro de imagem, definimos alguns princípios para a realização de uma prática pedagógica mediada da leitura de imagem que podem auxiliar a planejar experiências de leitura de imagem a partir da literatura infantil.

**Palavras-chave:** Educação do Olhar. Mediação. Sentido. Literatura infantil. Imagem.

**Abstract:** This paper reflects about the reading of the children's literature wordless book as a sensitive and visual literacy or visual education experience with children. The aim is to answer the question on how to propose the reading of wordless books from a mediated reading approach that enables visual literacy and the development of sensitivity towards image. For this, we bring some arguments regarding the importance of the practice of image reading in childhood, conceptualising what is understood by visual literacy. Then, we carry out an analytical reading of a wordless book based on the theoretical perspective of discursive semiotics, demonstrating how the image can be read. Finally, considering the initial arguments and the analytical reading of the wordless book, we define some principles for carrying out a mediated pedagogical practice of reading image that can help planning image reading experiences from children's literature.

**Keywords:** Education of the Look. Mediation. Sense. Children's literature. Image.

Em um país em que a alfabetização é uma questão em constante debate, pararmos para pensar sobre leitura de imagem, afirmando que tal prática é necessária para a infância é algo que talvez pareça ir à contramão. Essa ideia, que pode tornar este texto pouco relevante, já nos foi dito muitas vezes ao longo dos anos em que estamos lendo, pesquisando e argumentando em pesquisas e trabalhos apresentados e publicados sobre a leitura de imagem a partir da literatura infantil.

Mais do que um interesse de pesquisa a ser defendido, entendemos a leitura de imagem como prática necessária à formação sensível da criança. Essa sensibilidade significa olhar o mundo não de modo

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

apático, apenas como algo dado, mas olhá-lo de modo atento, contagiado pelos sentidos que ele pode oferecer e suscitar. Diante desse entendimento e de um questionamento que surge dele é que o presente texto se constrói: Como propor a leitura do livro de imagem a partir de uma abordagem de leitura mediada que auxilie o letramento visual, isto é, possibilite desenvolver a sensibilidade frente à imagem?

Não pretendemos apresentar uma receita a ser seguida. Nosso objetivo é elaborar argumentos que possibilitem refletir a respeito da leitura de imagem como experiência importante na formação sensível da criança e auxiliar na proposição de práticas de leitura mediada da imagem de maneira a torná-las mais presentes no cotidiano das crianças no contexto escolar. Para isso, organizamos o nosso texto da seguinte maneira: iniciamos argumentando em favor da leitura de imagem. À essas reflexões iniciais associamos a leitura analítica de um livro de imagem para que o ler imagem seja, de alguma forma, vivido também a partir desse artigo, tornando nossos argumentos mais próximos de uma experiência. Finalizamos nosso texto com alguns princípios necessários a uma prática pedagógica que busque inserir a leitura de imagem e a mediação dessa leitura no cotidiano da escola e da sala de aula.

### **Argumentos e reflexões à favor da leitura de imagem e do letramento visual**

O ilustrador Rui de Oliveira, em seu livro *Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens* (2008) faz algumas afirmações que justificam pensar sobre a leitura de imagem como prática necessária na infância. O autor afirma:

Infelizmente priorizamos para as crianças, de forma até perversa, o aprendizado da leitura das palavras como atestado de alfabetização. Seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura de imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, além de cidadãos mais críticos e participativos diante de todo o universo [de imagens] que nos cerca. [...] A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem. Realçar o que existe de magia e de descoberta em cada livro é a melhor forma de incorporá-lo ao cotidiano das crianças. (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Diante dessa afirmação, o primeiro aspecto a ser considerado é o conceito de leitura que assumimos quando buscamos inserir em nossa prática pedagógica a leitura de imagem. A leitura é um fazer que precisa ser tomado com significado mais amplo, como processo complexo e não limitada à compreensão das possibilidades de sentido da linguagem que constitui o texto (compreendido aqui também de modo restrito, exclusivamente verbal). É necessário termos consciência de que quase sempre privilegiamos a linguagem verbal escrita, até mesmo a oralidade é deixada em segundo plano em nosso cotidiano na escola. Não lemos apenas o que se expressa pelo verbal, lemos o mundo e esse, já nos

alertava Paulo Freire (2005), é lido (ou deveria ser lido) antes da palavra ou desde o princípio precisaria ter sua leitura mediada.

Sermos dotados do sentido da visão não significa termos um olhar que lê o mundo. O mundo se abre para nós, mas quantas vezes realmente o olhamos, nos deixamos contagiar por ele? O mundo, as imagens que o constituem, as imagens que produzimos a partir dele e da nossa presença nele, produzidas das mais diferentes formas - pintadas, desenhadas, bordadas, fotografadas, digitalmente montadas - não existem se não forem olhadas, e para isso não basta vê-las. É preciso olhar as imagens que o mundo nos oferece, senti-las, produzir sentidos e conhecimentos a partir delas.

A pesquisadora em educação em artes visuais, a espanhola María Acaso (2006a; 2006b) alerta para o fato de que é paradoxal que, em um mundo em que tantas imagens podem ser encontradas, pouco se pense sobre a leitura de imagens. A autora aponta algumas possíveis explicações para que isso ocorra: primeiro porque consideramos as imagens apenas como meio de fruição e não de produção de conhecimento, depois porque, diante das muitas imagens, das quais não ignoramos a existência, lidamos com elas a partir de uma mera tentativa de classificação em dois grupos: as imagens que tem por objetivo o prazer visual (vinculadas principalmente às imagens artísticas, e incluo nesse conjunto as imagens presentes nos livros infantis) e as demais imagens para as quais pouco atentamos por não sabermos conferir-lhes algum valor e, conseqüentemente, pouca atenção lhes concedemos.

Essa divisão em dois grupos tão distintos de imagem serve, portanto, apenas para valorar, conferindo maior importância às imagens artísticas e menor importância às outras que não pertencem a esse grupo. Além de fazer pouco sentido, essa classificação em nada nos auxilia a termos mais sensibilidade diante de uma imagem. Classificamos as imagens, porém pouco as olhamos como objeto de conhecimento, como objetos de uma prática de leitura sensível e inteligível tão importante em nosso cotidiano como leitores do mundo. Entendemos que o exercício de olhar, a educação do olhar pode estar mais presentes em nosso cotidiano, não apenas pedagógico, mas de modo geral, tanto como leitores quanto como mediadores de leitura, incluindo nesse papel professoras, mães, pais, avós, tias, tios, e até mesmo as próprias crianças.

Saber olhar o mundo e suas imagens exige mediação, já nos alertava Eduardo Galeano (1995) em sua narrativa poética sobre Diego e seu pai Santiago Kovakloff: é preciso ensinar a olhar! É preciso ensinar a lidar com os sentimentos e sentidos que a imagem pode produzir, a descobri-los e a compreendê-los. Dentre as muitas imagens com as quais convivemos em nosso cotidiano (capas de jornal e de revista, propagandas impressas e veiculadas na televisão, programas de tv, filmes e seriados, desenhos animados, embalagens e tantas outras imagens impressas, filmadas, pintadas, pichadas...), entendemos que a ilustração do livro literário infantil pode ser, no contexto da escola, uma importante mediadora para a leitura da imagem na infância, educando o olhar para ver o mundo.

A imagem no livro literário infantil assume a função da literatura. Por meio das imagens em narrativas visuais o leitor adentra e conhece o mundo da fantasia, acessa possibilidades de sentido que a ficção e a poesia podem produzir, amplia o mundo a ser olhado, exercita a alteridade (TODOROV, 2016). Além de tudo, a presença da imagem como texto, torna a leitura mais interessante, como nos alerta Alice na abertura da narrativa *Aventuras de Alice no país das maravilhas* (CARROL, 2009). Diante de tantas possibilidades, a imagem é texto que pode estar presente nas práticas pedagógicas como exercício de produção do conhecimento, um conhecimento que sensibiliza para olhar o mundo.

Em nossa pesquisa (NUNES, 2013), refletimos sobre a leitura de livros literários constituídos apenas por imagens. O livro de imagem é uma publicação conhecida por diferentes nomes: livro sem palavras, livro álbum, narrativa visual. Todas essas denominações delimitam a característica essencial da constituição do texto apresentado neste tipo de livro: a exclusividade ou predominância dos elementos de expressão visual na constituição do conteúdo discursivo, narrativo e/ou poético que é apresentado. Nos livros de imagem, o texto mostra-se para a leitura a partir de linhas, formas, cores, texturas, espaços vazios e preenchidos, utilizando diferentes técnicas de compor as imagens para apresentar discursos narrativos e poéticos a partir da expressão visual.

A presença do livro de imagem nos catálogos das editoras, normalmente, não é numerosa, mas a sua existência no mercado editorial brasileiro é identificado desde final dos anos 1970, quando o livro de Juarez Machado, *Ida e Volta* (1976) foi publicado. O uso exclusivo de imagens, no entanto, não foi, provavelmente, algo pensado pelo autor no intuito de propor uma experiência de leitura visual. Segundo ouvimos em palestra de Odilon Moraes, a intenção de Juarez Machado, possivelmente, não foi inaugurar um gênero, mas sim buscar contar uma história, nas páginas de um livro, valendo-se de alguma maneira da sua arte, a mímica e, portanto, sem o som das palavras. Além de ser precursor, o livro de Juarez Machado reforça uma das características do livro de imagem, a ausência de palavras, que causa um silêncio que pode ser preenchido pelo leitor (AUTOR, 2013, p. 55). Esse silêncio, muitas vezes, incomoda os leitores. Apesar da publicação reduzida, podemos identificar ilustradores e ilustradoras que se destacam à produção de livros de imagem. Eva Furnari é um nome a ser mencionado e que possui quase quatro décadas de publicações de livros com texto visual. Mais contemporaneamente, podemos citar Roger Mello, André Neves, Odilon Moraes, Marilda Castanha, Graça Lima, dentre outros.

O silêncio, que de algum modo, caracteriza o livro de imagens provoca-nos a refletir sobre a leitura desse livro, desse texto. Trata-se de uma leitura que não pretende que as imagens sejam oralizadas somente, mas, principalmente, convoca o leitor a olhá-las, compreendê-las, levá-las consigo e até mesmos sobre elas falar. Nessa interação, mediada pelo olhar, pelo falar, pelo sentir o encontro das crianças com as imagens de diferentes tipos ou dos livros de literatura, como propõe Rui de Oliveira (2008a) pode ser oportunidade de criar memórias visuais que iniciam na infância e se ampliam pela vida adulta.

E que tipo de memória visual a escola tem possibilidade de criar? A resposta a essa pergunta dependerá da escolha das imagens que serão lidas. Essa escolha não pode ser feita não apenas com base nas preferências do mediador ou das crianças. O trabalho com a linguagem na escola, independente da linguagem, verbal ou visual, existe para que se ampliem as práticas de comunicação, de produção de sentido, de conhecimento de novos modos de ler e interagir com o mundo.

Como nos diz Ricardo Azevedo, (documento online, 2019),

[...] se há uma 'utilidade' da literatura na escola, muito mais do que ensinar gramática e coisas assim, é a de possibilitar, no plano da expressão, o contato do leitor com uma linguagem expressiva, renovadora e poética, e, no plano do conteúdo, a discussão de temas que, no fundo, acabam sempre especulando sobre a construção do significado da existência.

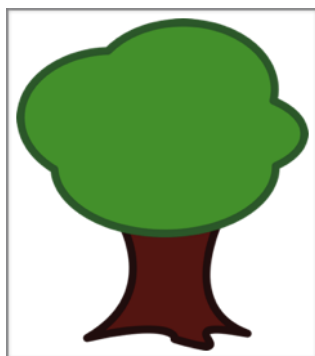
O livro de imagem possui um texto que é literário também, pois a sua constituição se dá a partir de uma expressão que possibilita um conteúdo, renovando o modo de ver e entender o mundo. A leitura de livros de imagem, assim como da literatura cujo texto tem apenas a linguagem verbal como expressão, é oportunidade de encontro com o mundo a partir das imagens que os artistas e escritores criam, mostrando-nos cores, formas, espaços que nos revelam, muitas vezes, o mundo de um modo diferente do que conhecemos ou estamos habituados. Assim, ampliam-se o nosso olhar, o nosso modo de ver e produzir sentido.

Não lemos a imagem somente buscando o seu conteúdo discursivo, pois isso tornaria a leitura uma ação simplista ou sobrenatural, como se bastasse colocar nosso olhar sobre a imagem e adivinhar o que ela nos mostra. O conteúdo enunciado pela imagem é uma construção interativa que acontece tanto pelos elementos plásticos (formas, cores, espaços, técnicas), que nos possibilitam ver essa imagem, quanto pela relação com as experiências de quem lê, olha essa imagem.

As árvores das imagens criadas por Graça Lima, que acompanham o reconto do conto clássico *Ab, cambaxirra seu eu pudesse*, feito por Ana Maria Machado (2005), serão olhadas e lidas com os olhos de quem as lê. Como comenta Leonardo Boff (1999): “[...] cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.”. Se nosso leitor estiver acostumado seu olhar apenas às árvores da Figura 1, como irá olhar para as árvores de Graça Lima (FIGURA 2)?

A escolha da imagem a ser lida restringe ou amplia o olhar, aproxima ou afasta o olhar? Abandonaremos alguns estilos de imagem? Selecionaremos apenas aquilo com o qual já estamos acostumados? Ou agregaremos novas imagens e estilos às que os alunos já conhecem? Pensamos que essas reflexões têm respostas lógicas na medida em que entendemos o papel da educação na ampliação do conhecimento. A intenção de trazê-las é provocar a pensar sobre como oportunizar mais a prática da leitura de imagem em sala de aula. Nossos argumentos e reflexões pretendem fomentar o pensar sobre

**FIGURA 1**



**FIGURA 2**



Fonte: Google Imagens

Fonte: ilustração de Graça Lima no livro *Ab, cambaxirra seu eu pudesse...* (MACHADO, 2005).

como mediar essa leitura tão importante quanto é a leitura verbal. Nossa intenção considera a realidade da comunicação cotidiana, que associa imagem e palavra na construção de muitos textos e vive muito fortemente a presença da imagem, mas, mesmo assim, privilegia o verbal e coloca o visual em um lugar de aprendizagem naturalizada que independe de mediação pedagógica.

Os livros de imagem são assumidos em nossa argumentação como um meio de fácil acesso e mediadores da aproximação da criança à prática da leitura de imagem valendo-se da literatura infantil. O conhecimento sobre como funciona o suporte livro faz com que possamos ultrapassar algumas etapas e nos deter no que poderá ser surpreendente e ao mesmo tempo atrativo para os nossos leitores: o fato de não haver elementos verbais nas páginas do livro, apenas imagens que precisam ser olhadas para que o livro seja lido.

A interação com o livro de imagem é entendida por nós como prática de letramento visual - apesar da controvérsia que poderá causar em tempos em que estamos com um novo Plano Nacional de Alfabetização, que promove a literacia em substituição ao termo letramento. Insistimos em usarmos letramento visual, compreendendo este conceito como inserção em prática de leitura da visualidade (AUTOR, 2013). Saber ler a imagem como texto é uma experiência a ser vivida para que se torne conhecimento, mesmo que a imagem não tenha sintaxe ou estrutura tão rígida quanto tem a linguagem verbal, seu modo de constituição revela coordenação entre os elementos de expressão que a apresentam ao nosso olhar.

Letrar visualmente é oportunizar experiências de leitura de imagem que possibilitem a compreensão de como o sentido do texto visual é produzido, de que modo a reciprocidade expressão e conteúdo se dão e tornam a imagem um enunciado de sentido. Construimos tal compreensão a partir do reconhecido livro de Magda Soares, *Letramento em três gêneros* (2009) e outros textos que abordam o letramento a partir do verbal e cujos argumentos entendemos também serem válidos para que se defina o letramento para o texto visual.

Além disso, buscamos apoio, também, na definição de *visual literacy* proposta pela *International Visual Literacy Association*, que traduzimos como "Associação Internacional de letramento visual". Segundo a Associação, letramento visual é uma expressão cunhada por John Debes<sup>2</sup> em 1969 e que se refere a:

[...] um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver por meio da visão e ao mesmo tempo vivenciando e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para a capacidade natural de aprendizagem humana. Quando desenvolvidas, elas possibilitam que uma pessoa visualmente letrada discrimine e interprete as ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou constituídos pelo homem, que se encontrem no mundo que a cerca. Por meio do uso criativo dessas competências, essa

---

<sup>2</sup> Importante figura na história do letramento visual, co-fundador da *International Visual Literacy Association*.

pessoa torna-se capaz de se comunicar com outras. Por meio do uso apreciativo dessas competências, ela torna-se capaz de compreender fruitivamente as obras da comunicação visual [tradução nossa] (IVLA, *online*<sup>3</sup>).

Nossa opção pelo termo letramento e não pelo termo alfabetização pretende deixar explícito que não temos a intenção de ensinar a produzir uma imagem, mas sim de refletir sobre como possibilitar práticas de leitura que levem a ler imagens de maneira qualificada, isto é, sensível às qualidades do que olha e consciente de que ver pode ser uma experiência, não apenas natural, mas também produtora de sentido a partir de um olhar mais sensível. Para isso é necessário que pensemos o letramento visual como um processo vinculado ao ver, consciente de sua capacidade produtora de sentido decorrente do olhar e que consideremos que, apesar de o ato de ver exigir pouca energia, para aqueles que possuem essa capacidade fisiológica, para além da naturalidade da visão, é por meio da visão que nos aproximamos da realidade (DONDIS, 2007). Paradoxalmente, porém, não podemos limitar esse modo de aproximação à sua naturalidade fisiológica, desconsiderando um comportamento crítico frente à realidade que vemos, pois estaríamos ignorando a capacidade produtora de sentido a partir daquilo que vemos. (NUNES, 2013, p. 81-82).

As imagens, que constituem os livros literários infantis para as quais voltamos nossa atenção nesse trabalho, por exemplo, não são ornamentos que preenchem as páginas dos livros com a função apenas de atrair a visão do leitor. Essas imagens precisam ser consideradas também a partir da sua função geradora de conhecimento, isto é, capazes de modificar nossa maneira de pensar e ver o mundo (como nos alerta Maria Acaso já citada no início do texto)(ACASO, 2006a; 2006b). Acessar essa função, promotora de conhecimento e que pode modificar o pensar, exige um olhar que compreenda as ferramentas que constroem a imagem. Em outras palavras, trata-se de reconhecer os componentes sensíveis que nos permitem ver o texto visual (tamanho, formato, forma, cor, textura, composição, perspectiva, técnica,...) e o modo de relação entre estes elementos que constituem a imagem e possibilitam a sua capacidade discursiva e, não apenas, ornamental (NUNES, 2013, p. 82).

O letramento visual como conceituamos, portanto, passa por uma prática que não exige a criação de uma imagem, valendo-se de ferramentas da linguagem plástica, mas sim a compreensão do funcionamento sensível desses elementos plásticos de modo que se percebam as suas possibilidades produtoras de sentido na constituição de uma imagem. Ser capaz de usar formas, cores, texturas na produção de uma imagem não é sinônimo de compreender como esses elementos produzem sentido na constituição de um texto visual. Não ignoramos que essa complementariedade entre produção e compreensão aconteça, haja visto que a leitura verbal pretende ser prática de análise linguística que auxilie

---

<sup>3</sup> International Visual Literacy Association - <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/> - Acesso em: 22 abr. 2020.



o pensamento metalinguístico cuja importância para a escrita é indiscutível, mas não é porque somos bons leitores que nos tornamos automaticamente bons escritores.

Em resumo, nossa defesa está no fato de que planejar e oportunizar práticas de letramento visual significa auxiliar as crianças a compreenderem como o texto visual produz sentido. Essa compreensão significa estabelecer a relação recíproca que, segundo a semiótica discursiva (FLOCH, 2001; BARROS, 2005) existe entre os elementos de expressão e os elementos de conteúdo que constituem um texto, não havendo um sem o outro. A imagem não é apenas a sua expressão e não é apenas o seu conteúdo, um presume o outro. Em uma imagem, não há apenas formas, cores e espaço ocupado, há também um conteúdo discursivo que se mostra ao olhar do leitor.

O que propomos, na continuidade deste texto, é um exercício de ver um livro de imagem de modo analítico, visualmente letrado. Uma leitura que não apenas busca ler a narrativa que se desenrola ao longo das páginas, mas que se detém a compreender como essa narrativa se mostra, considerando expressão e conteúdo do texto lido.

## **2. Lendo um livro de imagem: *Onda* uma narrativa visual**

A leitura que apresentamos aqui assume como referencial teórico a semiótica discursiva de Algirdas Julien Greimas e seus colaboradores. Tal perspectiva compreende o texto como elemento de significação constituído a partir da existência recíproca de dois planos um de expressão e outro de conteúdo. A relação recíproca entre esses dois planos constitui o texto e oferece ao leitor possibilidades de produção de sentido que são imanentes ao texto lido. Assim, assumimos frente ao texto um posicionamento de atenção em “examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 12). Os sentidos possíveis constituem-se a partir das relações dos elementos de expressão e conteúdo do texto (numa relação interna) e da interação do leitor com esse texto (numa relação externa).

*Onda* (LEE, 2008) é um livro de imagem que narra o encontro de uma criança com o mar. Isto é visto desde a capa (FIGURA 3), que coloca o leitor encarando o mar e a relação da criança com ele. Essa mesma visão panorâmica - quase cinematográfica - de tudo o que acontece é repetida página a página, dando ao leitor uma posição privilegiada de (re)conhecimento de tudo o que se passa ao longo da narrativa visual.

FIGURA 3



Fonte: Suzy Lee (2008)

Ao iniciarmos a leitura, colocamo-nos em frente ao mar, assim como a menina apresentada em primeiro plano. Estamos diante de um mar revolto. Somos capazes de visualizar uma leve brisa que sopra através do movimento dos cabelos e do vestido da menina. Suas pernas e seus braços (um na frente e outro atrás, uma perna levemente dobrada, um pé que começa a se erguer do chão) revelam, ao mesmo tempo, movimento e incerteza. Ela deseja chegar próximo ao mar, mas não sabe se deve aproximar-se da onda que chega à praia ou deve fugir. Em um terceiro plano, lemos o título escrito na cor azul com fonte cursiva. A cor e a forma manuscrita utilizadas na apresentação do vocábulo dialogam com a sinuosidade e o movimento do mar. Ao redor da palavra voam alguns pássaros. Um deles, posicionado abaixo do título, à direita e mais à frente dos outros, tem o seu bico voltado para baixo em direção ao mar, como que apontando para as ondas. O corpo do pássaro revela talvez o pouso, a chegada à praia, provavelmente, acompanhado pelos outros quatro que o seguem.

A cena da capa instaura, portanto, por meio do grafismo, que apresenta a menina, e da pintura, que nos mostra o mar, o encontro que será narrado ao longo das páginas do livro. A partir daqui, interessou-nos saber: de que modo as imagens irão narrar os fatos? Como o texto imagético permitirá ao leitor compreender essa narrativa? Para responder a esses questionamentos iniciaremos por uma análise do plano da expressão das imagens que nos auxiliará depois a identificar os seus efeitos de sentido no plano do conteúdo.

Para buscar a compreensão da organização plástica do livro, constatamos que a produção de sentido instaura-se no modo de apresentação do projeto gráfico- editorial do livro. Observamos que o seu formato retangular possui um tamanho quando fechado (31x18cm, aproximadamente), mas ao ser aberto duplica a visão da largura que temos da cena apresentada a cada página. Essa duplicação ao ocupar o espaço possibilita que tenhamos uma visão panorâmica de cada cena, bem como propõe a divisão topológica dos dois espaços centrais no desenrolar das ações narrativas: a areia e o mar. Tal disposição espacial remete à visão que temos da horizontalidade do mar e de sua amplitude.

A imagem de abertura da narrativa (FIGURA 4) possibilita-nos ver a menina correndo, acompanhada de uma figura adulta feminina, chegando à praia. Ela corre, sorridente, em direção a algo que está na sua diagonal. O olhar da menina não encontra com o nosso, volta-se para a direção na qual

ela corre. À direita aparece, novamente, o título da narrativa e podemos inferir para onde a menina está indo com tanta avidez e felicidade.

#### FIGURA 4

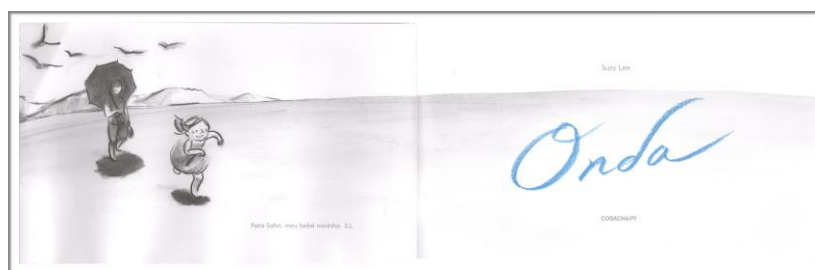
Fonte: Suzy Lee (2008)

A posição ocupada pelo título instaura a organização topológica das imagens, ao longo de toda a obra, que se vale da quebra central decorrente da encadernação. Essa quebra, que divide a página em duas metades iguais, é utilizada como meio de separar os ambientes da praia, lugar onde a narrativa acontece: a areia e o mar. Na página da esquerda, temos a areia por onde a menina entra em cena, no lado direito temos o oceano. Topologicamente, na constituição do livro, estabelecem-se dois cenários. Além disso, esse modo de ocupação do espaço, vinculado à maneira com que avançamos as páginas do



livro — movimento básico que ocorre puxando ou folheando a página da direita em direção à esquerda — conduz o nosso olhar a observar a cena a partir de uma leitura lateral da esquerda para a direita. Somos levados da areia ao mar e precisamos tocá-lo para mudar de página e continuarmos a leitura.

Na cena seguinte (FIGURA 5), a menina está em primeiro plano na página da esquerda, acompanhada de cinco pássaros. Sua posição é privilegiada, pois, além de estar em primeiro plano ocupa o centro da cena e inclina-se em direção ao mar. Os pássaros, posicionados bem à esquerda e na borda



inferior, estão pousados na areia e voltados para a mesma direção da menina, como que indicando para onde olhar. Segundo a autora surgem desde o início como um coro grego, auxiliando a “mostrar a variação das emoções vivenciadas pela garotinha”(LEE, 2011). Ao fundo, pequenos montes e uma linha demarcam o horizonte. A cor azul misturada com a branca aparece somente no lado direito, onde o mar ocupa dois terços da página.

#### FIGURA 5

Fonte: Suzy Lee (2008)

A composição cromática da obra é outro elemento plástico para o qual voltamos nossa atenção. O uso das cores na constituição das imagens nessa obra não está baseado na quantidade, mas no uso dos tons e das nuances de cores. As imagens são compostas por três cores: o branco, o cinza (em diferentes tonalidades) e o azul. Semanticamente, podemos dizer que essas cores também auxiliam no estabelecimento da separação entre os dois ambientes — a areia e o mar. O branco e o cinza, que delimitam a linha do horizonte e representam a menina, estão em oposição ao azul e branco, que nos mostram o mar. Essa oposição está nas cores e na técnica que conferem a materialidade plástica das imagens. O grafismo apresenta a menina e o lugar ocupado por ela na praia, já a pintura mostra-nos o mar. A escolha dessas linguagens não é aleatória, uma vez que o desenho, por utilizar linhas, é mais preciso e a pintura, por privilegiar a mancha de cor, é mais fluida.

Além disso, a descoberta dessas cores é facilitada pelas formas que elas estabelecem. Na personagem principal e no lugar onde ela está, a areia da praia, predominam as formas delimitadas por um traço firme e forte — em função do material utilizado, o carvão, que agrada à autora pois, segundo ela, “oferece duas qualidades contrárias – linhas volumosas e acentuadas, além de firmes e dinâmicas” (LEE, 2011, *online*). No mar, onde predomina o azul com detalhes em branco, o movimento da água é evidenciado por manchas curvas e dinâmicas, possibilitadas pelo movimento do pincel com a tinta. Evidencia-se, aqui, uma oposição entre areia e menina *versus* mar enfatizada pela materialidade da imagem. Seja por linhas firmes, demarcadas pelo carvão, ou por manchas enoveladas e leves, simulando o movimento das ondas, a dinâmica estabelecida por formas e cores permite que acompanhem os movimentos da menina e do mar em seu encontro.

Na dinâmica desses movimentos, que apresentam a menina curiosa que se afasta do mar mas tem vontade de explorá-lo, e da onda que, pelo seu movimento natural tenta alcançá-la, podemos identificar uma das oposições centrais que há nessa história: *conhecido* x *desconhecido*. Essas são ideias centrais que perpassam a narrativa, com a prevalência de uma (o conhecimento) em detrimento da outra (o desconhecimento). Todas as cenas seguintes apresentam o movimento constante de junção-disjunção entre a menina e o mar de modo que este, que a princípio era algo inexplorado pela menina, torna-se, pouco a pouco, conhecido, explorado.

Deduzimos essa oposição ou alternância de ideias com base no fazer significativo decorrente da interação das substâncias gráfica (carvão) e plástica (tinta), que nos mostram as imagens, ocupando os espaços das páginas com suas cores e formas. A menina, que no início usa um vestido acinzentado, quando passa a interagir com o mar, apresenta-se com o vestido molhado e, portanto, azul. Da mesma maneira o céu, delimitado a cada cena pela linha do horizonte da terra arenosa ou do mar, também se colore de azul no momento em que a menina e o mar entram em conjunção. É essa interação que resulta

em efeitos de sentido, que nos leva ao plano do conteúdo, permitindo ver, sentir e vivenciar a história a partir da plasticidade dos elementos que constituem as imagens (OLIVEIRA, 1999).

A ideia da separação dos ambientes, que se unem a partir da ação dos personagens, também está vinculada à própria quebra de página que, nessa obra, não pode ser ignorada. Segundo a autora, há a separação entre areia e mar, há um “entre” (LEE, 2012) lugar, apresentado na quebra e que não é visível ao leitor, apenas para a menina e o mar, os actantes da narrativa. A menina atravessa o espaço para então interagir com o mar.

No plano do conteúdo, a oposição de ideias do nível fundamental, segundo a semiótica plástica, é identificada com base nas categorias topológicas, cromáticas e eidéticas e de como elas se articulam para produzir o enunciado. A divisão matérica e topológica, graças ao projeto gráfico do livro, dos espaços — areia e mar — e a localização da menina, actante central da ação narrativa, instauram o encontro entre o mar e a menina. A princípio, esse encontro é estabelecido entre dois desconhecidos. No entanto, o valor que se busca no desenrolar das transformações narrativas é o do conhecimento: a menina que, curiosa, busca conhecer o mar, o mar que, no seu movimento natural, torna-se conhecido pela menina. Uma alternância entre o desconhecido que se transforma em conhecido, a qualificação eufórica e o valor positivo que é perseguido por meio da curiosidade infantil da menina com a corroboração do mistério natural do movimento das ondas do mar.

Essa alternância das ideias opostas, identificadas no nível fundamental da produção de sentido, auxiliam-nos na compreensão do nível narrativo. É na ação narrativa, quando os modos de ser e de fazer dos personagens ou actantes são apresentados, que as oposições se delimitam e podem ser melhor observadas, quer pela sua qualidade eufórica, normalmente identificáveis, ou pela disforia, normalmente das ideias implícitas, algo que pode ou não se fazer presente no texto.

O encontro com algo desconhecido é mostrado como eufórico. Essa ideia é reforçada pelo olhar da menina, bem como dos pássaros que a acompanham, é com atenção e curiosidade que os olhos se voltam para o mar. O fazer da menina, curioso, amedrontado, desafiador, coloca-se diante do mar que também atua, mas de acordo com a sua natureza inanimada “(re)age” diante da menina, não por si mesmo, mas a partir dela. É no agir da menina que o mar atua e se torna seu conhecido.

A menina figurativiza um ser humano e, por isso, torna-se o actante central da ação narrativa. Por meio do posicionamento de seu corpo e do modo com que seu olhar é apresentado a cada cena, somos capazes de caracterizá-la e compreendê-la. O mar, por ser algo ou agir de certa forma, vincula-se ao modo de ser e de agir da menina. Assim sendo, o contrato da menina com o leitor é o de *ser verdadeira* (atenta, curiosa, desafiadora, amedrontada, etc.), agindo como qualquer criança ao desvendar o desconhecido; já o mar estabelece um contrato de *parecer ser* (calmo, desafiador, poderoso, etc.). Esse contrato de *parecer ser*

instaurado pelo mar é possível em virtude da característica imaginativa do gênero literário que define a obra que estamos lendo.

O leitor, portanto, assume, a partir do modo com que o discurso é enunciado, uma posição privilegiada que tudo vê, mas que precisa estabelecer uma relação de veridicção com aquilo que presencia. Ao mesmo tempo em que temos acesso a todas as ações narradas, colocamo-nos em uma posição implícita pelo olhar panorâmico. No entanto, só estabelecemos o contrato veridictório por meio da relação entre as categorias da expressão e do conteúdo, que constituem o discurso.

É pela maneira com que o espaço é tomado e interage com cores e formas na constituição das imagens que somos capazes de produzir um sentido para o que lemos nas imagens. É o discurso plástico que nos leva a observar o desenvolvimento de uma narrativa imagética ao longo das páginas. A presença de um actante humano, cujas (re)ações são possíveis, em interação com um ser natural, o mar, cujos movimentos ganham sentido pela ação humana, tudo isso em um espaço que agrega valor a verossimilhança que se busca, e um desenrolar temporal não claramente especificado, mas que se identifica no folhear das páginas, permitem o delineamento de um tema que perpassa esse conjunto de imagens e, por isso mesmo, unifica-as a partir da ideia temática das experiências vividas na infância que nos levam a um percurso do desconhecido ao conhecido.

Presenciamos a curiosidade da menina e com ela (re)conhecemos o mar, (re)vivemos a experiência do encontro com o desconhecido, do fascínio e do desafio de (re)conhecê-lo. Assim como a menina, levamos conosco, ao fim da leitura, as imagens desse encontro e, traçamos a partir delas, possíveis significados para essa leitura-vivência.

### **Alguns princípios para a prática pedagógica mediada da leitura de imagem e leitura do livro de imagem**

Esse percurso de leitura, baseado no modo como a semiótica discursiva e seu desdobramento - a semiótica plástica (FLOCH, 1985a; 1985b; GREIMAS, 2004) - entendem a produção de sentido de um texto, auxilia na compreensão de como o texto faz para dizer o que diz. Essa compreensão é elemento importante na organização da mediação da leitura do livro de imagem. Compreender como o texto se constitui como objeto de expressão e conteúdo auxilia a pensar intervenções adequadas para motivar o aluno a olhar a imagem, investigando seu modo de ser texto bem como os efeitos de sentido que podem ser inferidos a partir da textualidade.

O fazer do mediador, a partir dessa compreensão, ajuda na formação sensível da criança para olhar a imagem, valer-se da sua visão de modo mais consciente, produzindo conhecimento por meio do que não apenas vê, mas olha com sensibilidade e inteligibilidade, em um exercício metacognitivo. Para

tanto, entendemos que alguns princípios da leitura mediada do livro de imagem, pretendendo o letramento visual e a produção de sentido, precisam ser considerados no fazer mediador (QUADRO 1):

### QUADRO 1

<b>PRINCÍPIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA DA LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM</b>
<u>Princípio 1</u> : o livro de imagem não é somente uma narrativa imagética.
<u>Princípio 2</u> : ler a imagem é compreender o que o texto diz e como diz ou, em outras palavras, a imagem é constituída de conteúdo e expressão.
<u>Princípio 3</u> : mediar para a leitura requer uma interação especializada.
<u>Princípio 4</u> : a prática da leitura mediada é perpassada por diferentes modos de ser e agir que possibilitam a produção de sentido.

Fonte: Organizado pela autora.

Esses quatro princípios procuram estabelecer algumas noções que podem sustentar uma prática pedagógica de mediação da leitura do livro de imagem. Eles revelam um modo de compreender a imagem presente nos livros de imagem como um texto que não apenas se apresenta ao longo das páginas para que uma narrativa e seus elementos sejam mostrados ao leitor, mas revela a textualidade decorrente do entrelaçamento entre expressão visual e conteúdo narrativo. Ao entendermos a imagem como texto, passamos também a lê-las, assumindo que temos diante de nós uma construção que possibilita a significação que se vale de elementos de expressão visuais (cor, forma, ocupação do espaço, materialidade).

O mediador tem o papel de auxiliar o leitor com o qual está interagindo a construir essa compreensão. Para tal, o fazer do mediador envolve a disposição para conhecer o livro que irá mediar, exercendo o seu papel de leitor antes de ser mediador. Além disso, o responsável pela mediação assume a função de propiciar a produção de sentido e não de conduzi-la, sendo importante para isso: permitir a alternância de papéis, deixar as crianças à vontade para se expressarem sem ter pressa (AUTOR, 2007). O mediador é, ao mesmo tempo, leitor e atua aproximando os outros leitores do texto lido. Para isso, convida os outros leitores a percorrer o texto, explorando o livro, motiva para a leitura, valendo-se de diferentes estratégias, oportuniza o diálogo aberto a todas as vozes e sentidos, surpreende-se diante de uma nova leitura.

Por fim, a prática mediada da leitura do livro de imagem, por envolver um fazer que é primordialmente interativo, exige do mediador planejamento para que possa motivar, ajustar-se e se entregar à experiência de produção de sentido. Essa experiência não possui um único caminho para um

único significado, pois é uma em interação na qual os sentidos são construídos com o outro por meio do que se lê. A diversidade decorrente de tal prática pedagógica é o que torna a experiência rica e possibilita que a leitura não se encerre em si mesma, mas se abra a outras leituras, promovendo o letramento visual, a educação do olhar o mundo e suas imagens.

## REFERÊNCIAS

ACASO, María. *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós, 2006a.

\_\_\_\_\_. La diferencia entre ver y leer. In: \_\_\_\_\_. *Esto no son las torres gemelas: como aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata, 2006b, p. 89-91.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

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

BOFF, Leonardo. *A a' guia e a galinha*. 4a ed. RJ: Sextante, 1999.

CARROL, Lewis. Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou lá. tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

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

FLOCH, Jean Marie. Introduccion: pour une sémiotique plastique. In: \_\_\_\_\_. *Petites mythologies de l'oiel et de l'esprit: pour une sémiotique plastique*. Paris-Amsterdam: Éditions Hadès-Benjamins, 1985a, p. 11-19.

\_\_\_\_\_. Imagens, signos, figuras, A abordagem semiótica da imagem, *Cruzeiro Semiótico*, Porto, n.3, p.75-82, 1985b.

FLOCH, Jean Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46.ed São Paulo: Cortez, 2005.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 75-96.

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

\_\_\_\_\_. Delicadeza e arte ao retratar o primeiro encontro com o mar. Entrevista concedida a Lívia Deorsola. Disponível em: <http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista/11215/84/Onda.aspx>. Acesso em: 3 ago. 2011.



LEE, Suzy. *A trilogia da margem: o livro de imagem segundo Suzy Lee*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Ah, cambaxirra seu eu pudesse...* São Paulo: FTD, 2005.

MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Primor, 1976.

AUTOR, 2007. NUNES, Marília Forgearini. *A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2007, 281f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

NUNES, Mari'lia Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. Porto Alegre, SP: Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Repetição e diferença: uma dupla face. *Farol*, Vitória, 1999, n. 1, p.107-125.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. tradução de Caio Meira. 6.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

Recebido em: 27/2/2020

Aprovado em: 2/5/2020