

organizadoras

Marília Forgearini Nunes

Renata Sperrhake

Camila Alves de Melo

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

LER *para* MEDIAR

a literatura infantil na roda





Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Marketing digital Lucas Andrius de Oliveira

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Naiara Von Groll

Editoração eletrônica Peter Valmorbida, Potira Manoela de Moraes

Imagens da capa Starline, Rawpixel.com, Upklyak - Freepik.com

Tipografias Swiss 721, Hustle Bright e Monsterrat

Revisão Lílian Carine Madureira Vieira da Silva
Camila Alves de Melo

Organizadoras Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake,
Camila Alves de Melo,
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L614

Ler para mediar: a literatura infantil na roda / Organizadoras
Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake, Camila Alves de
Melo, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Outra organizadora
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-567-5
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95675

1. Literatura infantil - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem.
3. Leitura. 4. Escola. I. Nunes, Marília Forgearini (Organizadora).
II. Sperrhake, Renata (Organizadora). III. Melo, Camila Alves de
(Organizadora). IV. Título.

CDD 372.64

Índice para catálogo sistemático:

I. Literatura infantil - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

17

Marília Forgearini Nunes

Mediação da leitura de um livro de imagem²⁵

²⁵ Uma outra versão deste texto está publicada na *Revista Graphos*, v. 22 n. 2 (2020) <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/issue/view/2574>.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95675.17

Os livros de imagem²⁶ são livros de literatura cujo conteúdo apresentado ao longo das páginas é exclusiva ou predominantemente visual, o espaço para elementos verbais fica restrito à capa e às informações editoriais. O conteúdo discursivo do texto é estabelecido a partir de um plano de expressão que se vale de linhas, formas e cores que ocupam as páginas.

Diante de um texto cujo enunciado se dá exclusivamente por elementos de expressão da linguagem visual, a prática da leitura e a sua mediação precisam ser planejadas para formar leitores eficientes para essa prática. Isso pode parecer óbvio, porém em termos de práticas pedagógicas talvez não seja.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de incluir como objeto do conhecimento a leitura multissemiótica do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, indica como habilidade exclusiva a este conhecimento a ação de “Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.” (BRASIL, [2017], p. 97). Essa habilidade, pela maneira com que está escrita, ignora a possibilidade de acessar a linguagem literária, narrativa e poética, a partir exclusivamente da imagem, não explicitando a possibilidade de ler imagens vivendo o letramento visual e ao mesmo tempo o letramento literário. A BNCC entende que as ilustrações e os recursos gráficos se relacionam com o texto verbal, porém não explicita que tipo de relação é esta: de repetição, de identificação, de complementaridade.

O apagamento da prática de leitura de imagem ao ler literatura infantil, ou a sua redução a uma mera relação direta e simbólica, talvez possa ser justificada pela afirmação de Dondis (2007) de que a capaci-

²⁶ Optamos pela denominação livro de imagem para demarcarmos que se trata de um objeto com características específicas, “[...] é constituído de papel, de tinta, de folhas agrupadas por uma capa, de uma folha de rosto e de muitas páginas [...]” (NUNES, 2013, p. 50) que apresentam ao leitor o seu conteúdo. Esse conteúdo é caracterizado pelo termo ‘imagem’ e não ilustração porque entendemos imagem como “uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido à análise” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 254). A preposição ‘de’ evidencia a presença exclusiva da imagem como texto que se lê.

dade de ver é, normalmente, assumida como uma ação que não exige esforço. A leitura de imagem, portanto, dependeria exclusivamente da visão, sendo independente da mediação da aprendizagem. No entanto, ler imagens não é uma capacidade inata para todo e qualquer ser dotado de visão. O sentido produzido a partir da leitura de imagem “pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana” (DONDIS, 2007, p. 6).

A relação enunciativa e sensível estabelecida entre linguagens verbal e visual na literatura infantil pode ser mais ampla do que descreve a BNCC, merecendo que seja caracterizada com essa amplitude para que possa se desenvolver o letramento visual. A leitura de livros ilustrados ou *picturebooks*, bem como de livros de imagem, se torna menos fluente e com menor compreensão quando o leitor não está atento às diferentes modalidades de relação (pontuar, descrever, narrar, sugerir, expressar sentimentos, oferecer o encontro com estéticas diversas, por exemplo) entre linguagens verbal, visual e gráfica na constituição dos textos de literatura infantil.

A imagem presente na literatura, como afirma Ramos (2011, p. 18), pode “[...] receber variadas interpretações desde que [...] não seja explícita demais. A atribuição de completar a imagem pertence àquele que a vê e sabe lê-la, de acordo com seu grau de maturidade, suas fantasias e vivências.”. A maturidade para ver passa por desenvolver a compreensão sobre como a linguagem visual produz sentido, como se estrutura um enunciado visual que nem sempre é exclusivamente simbólico, ao contrário, se há convite ao leitor para complementá-lo, a imagem torna-se também semissimbólica deixando de lado as relações conotativas diretas e privilegiando os sentidos do texto em si (daquilo que se vê/lê) em interação com quem o vê/lê.

Assim, identifica-se a necessidade de que (re)pensemos o processo de leitura e as práticas que possibilitam o seu desenvolvimento considerando que ler imagem se aprende e uma mediação baseada na

compreensão de como o texto visual produz sentido pode auxiliar nessa aprendizagem. Essas vivências não podem ser encaradas somente como exercícios de oralidade ou de identificação dos elementos da narrativa apresentada pelas imagens, mas precisam alcançar o grau de leitura estética e sensível das imagens, entendendo a produção de sentido e sendo capaz de produzir sentidos. Assim, este estudo apresenta uma proposta didática para qualificar as práticas de leitura e mediação de leitura da imagem associadas à literatura infantil. O público dos anos iniciais do Ensino Fundamental é assumido por ser um grupo de leitores para os quais a escola planeja e propõe de modo mais sistemático mediações de leitura do texto verbal e, muitas vezes, deixa pouco espaço para a produção de sentido com a leitura de textos visuais.

Algumas concepções do campo das artes visuais para compreender a imagem como texto produtor de sentido são base para pensar a leitura da imagem neste texto. Estudos das artes visuais tornam-se relevantes visto que as reflexões e proposições advindas da alfabetização e da literatura em associação com a educação, normalmente, apoiam suas argumentações no texto verbal, deixando para a imagem um plano de vivências quase inexistentes ou sem mediação consciente.

Muitos são os autores que abordam a leitura de imagem a partir de diferentes perspectivas: Parsons (1992), Rossi (2003), Hernández (2005), Acaso (2006), Oliveira (1999), Ramalho (2009), Rebouças (2000), Panozzo (2001) e Pillar (1993). Dentre esse conjunto, assumimos como Oliveira (1999), Ramalho e Oliveira (2009), Rebouças (2000) e Pillar (1993), a perspectiva da semiótica discursiva. As asserções teóricas sob essa perspectiva são base para nossa compreensão de que a imagem nos livros de literatura infantil, independentemente se apresentada com exclusividade ou em associação ao verbal, não é somente um modo de simbolizar os elementos narrativos. A imagem nos livros de literatura infantil é texto que tem constituição própria, com linguagem específica e sensível (PANOZZO, 2001; PANOZZO, 2007) cuja mediação pode auxiliar no desenvolvimento do letramento visual (NUNES, 2013; NUNES, 2014).

Letrar visualmente é entendido por nós como uma ação vinculada à vivência da leitura, isto é, da interação com textos visuais buscando a construção de sentido a partir da leitura e da compreensão de como a textualidade se estabelece por meio da linguagem exclusivamente visual (NUNES, 2013). Além de uma concepção teórica sobre o que é leitura de imagem e do posicionamento conceitual em torno da ideia de letramento, nossa proposição para a leitura mediada da imagem em livro de imagem toma por base quatro princípios essenciais (NUNES, 2013): 1) o livro de imagem não é somente uma narrativa imagética; 2) ler a imagem é compreender o que o texto diz e como diz ou a imagem é constituída de conteúdo e expressão; 3) mediar para a leitura requer uma interação especializada; 4) a prática da leitura mediada é perpassada por diferentes modos de ser e agir que possibilitam a produção de sentido. Esses princípios auxiliam a responder ao questionamento: como mediar a leitura do livro de imagem de literatura infantil?

LER O LIVRO DE IMAGEM, CONSTRUIR EFEITOS DE SENTIDO POR MEIO DA LINGUAGEM VISUAL

A leitura que apresentamos a seguir assume a perspectiva teórica da semiótica discursiva. O percurso de produção de sentido decorrente dessa leitura é ponto de partida da experiência de mediação cuja organização será descrita na terceira parte deste texto.

Para a semiótica discursiva, a leitura é compreensão do modo como o sentido se dá, sendo que essa possibilidade decorre “da reunião [...] de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 9). O plano da expressão diz respeito aos elementos sensíveis da linguagem visual (formas, cores, ocupação do espaço, materialidade), aquilo que vemos. O plano do conteúdo estabelece os significados a partir da leitura.



A pressuposição recíproca entre esses dois planos – expressão e conteúdo – é o que estabelece a semiose, isto é, a possibilidade de a significação acontecer. Tal pressuposição pode ser compreendida com base em uma total conformidade entre os planos, o que configura um modo simbólico de produzir sentido ou a semiose é estabelecida na textualidade entre as categorias de expressão e de conteúdo que constituem o enunciado, configurando uma relação semissimbólica (FLOCH, 2001) inerente ao texto lido. No livro de imagem, a significação se constrói a partir de uma conformidade semissimbólica, de maneira que expressão e conteúdo são descritos e significados primeiramente a partir do texto que se mostra ao leitor e, posteriormente, podem estabelecer relações de outra ordem com outros textos e contextos. O sentido emerge primeiro do texto e da sua constituição para, depois, estabelecer relações contextuais e próximas dos leitores, pois, como afirma Barros (2005, p. 78): “O exame interno do texto não é suficiente [...] para determinar os valores que o discurso veicula. [...] é preciso inserir o texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas que lhe atribuem, no fim das contas, o sentido.”

Para explicitar essa relação produtora de sentido, traçamos o percurso gerativo de sentido de um livro de imagem. O desenho desse percurso, a partir do qual a semiótica discursiva compreende a produção de sentido, será também importante, como já dissemos, na organização da proposta de leitura mediada.

Esse percurso aprofunda as camadas de significação do texto em um movimento que “[...] vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 233). A geração do sentido conforme este modelo organiza-se em três níveis para que essa complexidade se estabeleça e permita acessar os possíveis sentidos do texto: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo (BARROS, 2005).



O nível fundamental é o que delimita uma oposição de ideias que estará presente ao longo do texto. O nível narrativo é descrito a partir das “transformações, advindas da maneira como esses opostos se relacionam no desenvolvimento das ações” (NUNES, 2013, p. 96). E, o último nível do percurso, o mais complexo, o nível discursivo, define as categorias de tempo, espaço e pessoa revestindo as ideias opostas de sentidos.

No texto visual, esse percurso é construído por meio da desconstrução do texto, tendo como ponto de partida os elementos do plano de expressão. Assume-se a expressão visual como ponto de partida pois “a superfície pintada ou desenhada não revela, mediante nenhum artifício ostensivo, o processo semiótico que se pensa estar aí inscrito” (GREIMAS, 2004, p. 86)”, o que se vê sobre a página não encerra o sentido em si, as relações entre os elementos de expressão ampliam os sentidos possíveis. A leitura da imagem torna-se a compreensão de como os elementos de expressão que a constituem se organizam, considerando que se trata de um texto que não é linear nem unidimensional como o texto escrito no mundo ocidental. Isso nos aproxima teoricamente da vertente da semiótica geral que se detém a compreender o sentido do texto visual: a semiótica plástica.

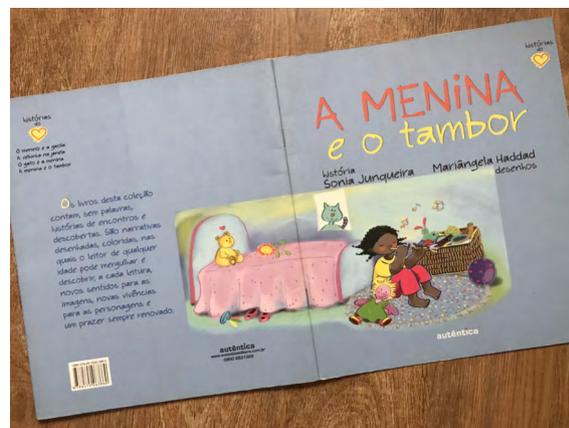
Para a semiótica plástica, o olhar ou o encontro com a página é o ponto de partida da leitura sensível. Esse olhar se volta para a imagem e, depois disso, passa a vê-la, atento aos elementos de expressão e às suas possibilidades de sentido em relação a eles próprios e o enunciado discursivo que propõem. Ter como ponto de partida os elementos de expressão, porém, rejeita “a confusão do visível e do dizível; isso não significa, pelo contrário, que queremos fazer do visível um modo de existência do inefável (FLOCH, 1985, p. 14, tradução nossa²⁷). Em outras palavras, não se trata apenas de listar o que se vê, em uma descrição mecânica e isolada de cada elemento sensível, mas

27 “La sémiotique plastique commence par refuser la confusion du *visible* et du *dicible*; cela ne signifie pas, bien au contraire, qu’on veuille faire du visible un mode d’existence de l’ineffable.” (FLOCH, 1985, p. 14).

de compreender como esses elementos se relacionam, estabelecendo possibilidades de sentido a partir das relações apreendidas.

“A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009)²⁸ (Figura 1) conta a história de uma alegre menina que se depara com pessoas tristes ao seu redor²⁹. Ela tenta, então, de várias maneiras, transmitir alegria a essas pessoas. No entanto, essas investidas são frustradas até o momento em que ela ouve a batida do seu coração e percebe a semelhança do som produzido por seu corpo com o de um tambor. A semelhança sonora entre as batidas do coração e de um instrumento de percussão é o elemento narrativo que provoca a virada da história, da tristeza à felicidade. As batidas do tambor, que é tocado pela menina depois de sua descoberta, contagiam o coração das pessoas, fazendo-as sentirem felicidade.

Figura 1 – Capa do livro “A menina e o tambor”.



Fonte: Arquivo pessoal, foto da capa e contracapa de “A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009).

28 O livro *A menina e o tambor* apresenta uma narrativa-visual que tem na sua autoria uma particularidade, pois a história foi concebida por Sônia Junqueira, e as imagens que constituem o texto foram produzidas por Mariângela Haddad, conforme consta na capa do livro. A ficha catalográfica da obra, porém, indica apenas Sônia Junqueira na autoria, por isso a referência conforme a ABNT faz menção apenas a ela.

29 A leitura semiótica apresentada a partir daqui foi realizada como parte da pesquisa *Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido* (NUNES, 2013).

A história, narrada somente por imagens, tem como personagem principal uma menina cujas ações são voltadas a buscar uma solução em favor da felicidade de todos. Os espaços, onde essas ações acontecem, são o quarto da menina e as ruas por onde ela circula e convive com as outras pessoas. O tempo não é cronologicamente determinado; compreende o período do desenrolar dos fatos em que a menina percebe o problema – a tristeza e a preocupação que atingem as pessoas à sua volta – e a sua reflexão, que quase a conduz também à tristeza, mas que a faz alcançar a solução.

Os elementos narrativos sucintamente apresentados fazem parte do plano de conteúdo. Neste plano identificamos efeitos de sentido provocados por uma oposição de ideias que se sobrepõem ao longo da história. Uma dessas ideias recebe uma qualificação eufórica e um valor positivo porque prevalece ou é buscada, e a outra é qualificada como disfórica e com valor negativo porque se esvanece ou não se mostra. Na narrativa em questão, a ideia eufórica e positiva é a alegria, enquanto a tristeza assume papel disfórico e negativo. Essa valorização é estabelecida considerando o texto e a construção narrativa que analisamos. Os valores positivos e negativos não se configuram como simbólicos, dependem de cada texto. Neste livro analisado, a alegria é positiva, pois é ela que a personagem persegue em oposição à tristeza que ela busca superar no transcorrer dos fatos e pelo modo como os elementos de expressão se relacionam com o conteúdo enunciado.

Figura 2 – Cena de abertura da narrativa “A menina e o tambor”.



Fonte: Arquivo pessoal, foto das páginas de abertura da narrativa “A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009).

A alegria da menina, actante³⁰ central da narrativa, se confronta diretamente com a tristeza das pessoas pelas quais ela passa ou vê nas ruas. A oposição /alegria/ *versus* /tristeza/ ou /vivacidade/ *versus* /apatia/ revelam a base semântica dessa história. É em torno dessas ideias que a narrativa é construída. A alegre menina se apresenta caminhando e assobiando tranquilamente e percebe a tristeza das pessoas (Figura 2).

A reversão da tristeza/apatia em estado de alegria/vivacidade decorre primeiro do modo de ser da menina no início da história – conforme demonstra a sua primeira imagem: alegre, caminhando e assobiando tranquilamente – e, depois, por perceber a tristeza das pessoas pelas quais cruza nas ruas. Essa sua percepção a leva a tentar fazer graça, usando um nariz de palhaço, mencionar algo sobre o sol, oferecer flores para os adultos e doces para as crianças, dentre outras ações, para tentar mudar o comportamento das pessoas. No entanto, nada parece funcionar, a tristeza continua prevalecendo e, inclusive, quase contagia a menina.

A mudança surge, no entanto, quando a menina ouve seu coração e tem uma ideia. A imagem mostra em sequência a menina baixando a cabeça e corporalmente ficando retraída. A figura do coração na cor vermelha contrasta com sua camiseta amarela, e signos verbais “tum, tum, tum” indicam a sonoridade das batidas. Para indicar que ela teve uma ideia, o foco se concentra em seu rosto, que aparece em aproximado, sorrindo, enquanto uma imagem mostra um balão como se ela repetisse para si o som das batidas do coração. Em seguida, outro balão com pontos de exclamação indica sua euforia. A sonoridade

30 “O **actante** pode ser concebido como aquele que realiza ou que sofre o ato, independentemente de qualquer outra determinação. [...] O conceito de actante substitui com vantagem, mormente na semiótica literária, o termo personagem, e também “*dramatis persona*” (V.Propp), visto que cobre não só seres humanos, mas também animais, objetos e conceitos. (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p. 20-21).



figurativizada³¹ pelos signos verbais “tum, tum, tum” acompanha toda a sequência de imagens. A menina corre, então, para casa em busca de seu tambor. A ação seguinte será sair às ruas e tentar contagiar as pessoas com o som da batida do tambor, uma batida como a do coração, um som que poderá fazer as pessoas lembrarem que estão vivas, e isso é motivo de alegria.

A menina com seu estado de alegria, em oposição às pessoas tristes, mas que são contagiadas pelo som do instrumento, e a batida do tambor auxiliam a compor figurativamente a temática discursiva: o fato de que a alegria é algo que pode estar dentro de nós, algo que pode se revelar pelo simples fato de estarmos vivos, com nosso coração batendo em pleno funcionamento.

É a partir dessa figurativização que temos acesso aos elementos sensíveis do plano de expressão. O modo com que essas figuras são apresentadas ao longo das páginas permite ter uma visão privilegiada de toda a história. Somos testemunhas dos fatos e, por isso, com nosso olhar participativo, conferimos veracidade ao que está sendo contado. Nós, os leitores, somos espectadores e também cúmplices da menina que nos olha, procurando apoio em seu momento de quase tristeza e também quando consegue encontrar uma solução para alterar o humor das pessoas à sua volta.

Acompanhamos, na dupla de páginas, uma sequência de cenas que nos mostram as ações da actante em cena. Temos acesso a detalhes relevantes do que se passa ou uma visão panorâmica da cena, podendo acompanhar a reação de todos os que dela participam. Observamos a tudo e a todos e somos observadores parceiros

31 Valendo-nos de alguns verbetes do *Dicionário de semiótica* (GREIMAS; COURTÉS, 2008), podemos realizar a seguinte inferência a respeito do conceito de figurativização: para a semiótica discursiva a figurativização é um subcomponente da semântica, é o que possibilita que um elemento sintático seja reconhecido como figura (com correspondente na semiótica do mundo natural), tendo valor semântico e sintático correspondente à construção enunciativa da qual faz parte.

da menina que, como já vimos, busca apoio no nosso olhar leitor, que funciona também como ancoragem na realidade, tornando verossímil aquilo que é narrado.

Esse mesmo olhar privilegiado é capaz de perceber a alternância de formas na apresentação dos sujeitos da ação na sua transformação da tristeza apática em alegria vivaz, com feições e posturas corporais que se alternam de um estado a outro. Percebemos, em uma rápida comparação de duas duplas de páginas que mostram cenas semelhantes, a mudança no modo com que olhos e bocas das pessoas são apresentados, bem como de uma postura corporal mais ereta para uma mais descontraída. Linhas retas e formas pequenas revelam a tristeza nos rostos; enquanto linhas curvas, ascendentes e formas grandes, com bocas escancaradas em amplos sorrisos e corpos dançantes traduzem a alegria na cena seguinte. O reforço dessa oposição – de uma tristeza marcante que depois, graças à ação da menina, é transformada em alegria –, é marcado também no modo com que a cor é utilizada.

A cor é “um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo” (OLIVEIRA, 2008, p. 50). Nas imagens da história aqui analisadas, percebemos um contraste entre cores vivas, para destacar a alegre personagem, e tons pastéis dessas mesmas cores na apresentação das pessoas tristes que estão próximas a ela. Essa diferenciação, no desenrolar da narrativa, evidencia o estado inicial das pessoas tristes e preocupadas, que influenciam até mesmo o ambiente que ocupam, tudo representado por cores mais claras – em contraste com a menina que, desde o início, surge com cores intensas (o vermelho e o amarelo das roupas que veste para exemplificar), ressaltando sua alegria.

A constituição plástica dessa obra, portanto, não pode ser ignorada no processo de produção de sentido e na sua leitura. O entrelaçamento de formas e cores e o modo com que o espaço da página é

tomado, auxiliam na identificação de possíveis efeitos de sentido que reforçam o conteúdo discursivo dessa narrativa. Essa compreensão sobre a produção de sentido a partir da constituição do texto torna-se caminho para pensar como mediar a leitura desse livro, auxiliando a criança a ler com sensibilidade, valendo-se da análise, da comparação, da inferência.

PROPOSTA DE LEITURA MEDIADA DE *A MENINA E O TAMBOR* (LIVRO DE IMAGEM)

A compreensão, de acordo com a teoria semiótica discursiva, de que essas imagens são textos constituídos por um plano de expressão e um plano de conteúdo da teoria é o caminho que nos permite entender como se dá a interação entre a constituição discursiva da narrativa e a plasticidade da imagem. Isso foi o que descrevemos e apresentamos na análise anterior, respondendo à pergunta como o texto produz sentido. Esta parte final do texto tem como propósito apresentar um modo de organizar uma experiência de leitura mediada que auxilie o leitor a realizar esse percurso de construção do sentido lendo/vendo e compreendendo como os elementos plásticos são utilizados na estrutura narrativa.

A leitura mediada segue o percurso gerativo de sentido, percorrendo o mesmo caminho feito na leitura analítica de “A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009), em um movimento que busca aprofundar o olhar para o texto, de um nível mais abstrato até a concretude dos sentidos estabelecidos. Para isso, dividimos as ações de mediação em quatro momentos distintos (Quadro 1), apresentando em cada um deles sugestões de procedimentos, intervenções e recursos para a mediação da leitura do livro analisado neste texto.

Quadro 1 - Ações para mediar para a leitura mediada de *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009).**1- MOTIVAÇÃO - iniciar a leitura e preparar para o percurso gerativo de sentido.**

Apresentar o livro, uma leitura que pode ser coletiva, com a professora apresentando o livro à turma em pequenos grupos ou individual (dependendo da quantidade de exemplares disponíveis).

Construir um mapa da narrativa identificando os elementos essenciais: personagem principal, personagens secundários, tempo, espaço, principais fatos, problema, clímax, solução do problema.

Propor, a partir de uma lista de ideias opostas, a combinação entre elas (formar pares de opostos), incluindo nessa lista algumas ideias que podem ser relacionadas com a narrativa, tendo como fonte a leitura do mediador. Por exemplo: *sol x chuva, criança x adulto, animação x desanimação, silêncio x barulho, alegria x tristeza, cheio x vazio, dentro x fora*.

Observação: A MOTIVAÇÃO prepara para as ações didáticas que acontecerão nos momentos seguintes da mediação: inferências iniciais sobre os elementos de expressão visual que constroem o texto e a narrativa apresentada, sobre possíveis oposições de ideias que se alternam ao longo da narrativa

2- LER/VER DE NOVO para encontrar oposições fundamentais para os sentidos do texto

Voltar ao texto com a lista de ideias opostas construída na MOTIVAÇÃO e analisar qual(is) está/estão presentes, que outras ideias podem ser inseridas na lista, qual(is) é/são mais presentes ao longo do desenrolar da narrativa.

Escolher ou indicar uma dupla de ideias e apontar elementos do texto que demonstrem serem elas as mais relevantes no seu ponto de vista de leitura.

3- LER/VER DE NOVO para ampliar o olhar em relação aos elementos da narrativa

- Voltar ao texto com o mapa da narrativa construído na MOTIVAÇÃO e complementá-lo, relacionando os elementos com as suas características sensíveis (cores, formas, espaço/perspectiva) que constituem as imagens.

4- LER/VER DE NOVO as imagens do livro em associação com outras imagens, assumindo a narrativa e percebendo os diferentes modos de enunciação

Ler outros textos (fotografias, pinturas, esculturas) que enunciam discursos similares aos construídos a partir da leitura e da mediação das ações didáticas anteriores. Explorar outras imagens com recursos de expressão semelhantes aos usados no livro de imagem.

Agregar as leituras: a) ao esquema das ideias opostas e seus modos de apresentação no desenrolar dos fatos; b) ao mapa da narrativa e às características sensíveis da linguagem visual empregadas para apresentá-las.

Estabelecer aproximações e diferenciações dos modos de enunciar a partir dos outros recursos expressivos utilizados pelas imagens, ampliando modos de ver o mundo e produzir sentidos.

Fonte: produzido pela autora, 2022.

Esse conjunto de ações se propõe a auxiliar o leitor a encontrar o texto com atenção voltada a aspectos diferentes, mas que se complementam na construção de possíveis sentidos para o que vê/lê. Cada um dos momentos possibilita associar o conteúdo à expressão, compreendendo as relações de reciprocidade estabelecidas no texto lido.

A realização dessas ações traz implicada a relevância de que o mediador seja um leitor experiente diante do texto visual para que possa, ao longo desse caminho, propor questionamentos mediadores coerentes e potentes para a produção de sentido. Esse pressuposto é construído considerando o conceito de “andaime” (*scaffolding*, do inglês) e que deriva da perspectiva sociocultural de desenvolvimento da aprendizagem descrita por Vigotski (1998). Esse conceito pode ser compreendido, segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2017, p. 27), conforme duas noções deduzidas de estudos sociolinguísticos. Na primeira, a linguagem e, conseqüentemente, a interação entre pessoas são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem; na segunda, as ações humanas, incluindo-se aí a linguagem, constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interagentes.

A experiência como leitor, em uma atitude leitora cooperativa, precisa também estar associada ao planejamento de todo esse percurso, o que implica um saber-fazer relacionado à docência. Organizar um planejamento para a mediação de leitura, porém, não significa ter em mãos uma proposta fechada, mas sim uma organização que oferece possíveis direções, uma trajetória que pode ser modificada, considerando que essa flexibilidade do planejamento, no entanto, não minimiza sua importância, pois os imprevistos e as mudanças tendem a ser mais articulados às necessidades das crianças quando o profissional pensou antes sobre o que iria fazer e o motivo pelo qual iria fazer o que estava planejando (LIMA; TELLES; LEAL, 2012).

Assim, o objetivo, o porquê de pensar o caminho, é estabelecido, mas o modo como se chegará até ele, apesar de poder ser previsto (uma previsão necessária para que o objetivo não se perca), não é limitado a um único modo de acontecer.

Todo o percurso mediador para a produção de sentido também não ignora que a leitura da imagem, assim como a leitura de outros textos, implica uma atitude leitora que decorre não somente de questões cognitivas, mas também de relações de afetividade. De maneira ampla, as situações vividas em sala de aula dependem de diferentes fatores (autoconceito, expectativas de sucesso, expectativas de prazer ou de utilidade, pressões sociais e culturais) e de como os sujeitos envolvidos demonstram isso. A atenção a esses fatores por parte do professor, mediador por excelência do espaço da sala de aula, segundo Cramer e Castle (2001, p. 30), precisa existir, pois será “a melhor esperança de sucesso” do que acontece em sala de aula.

A mediação da leitura começa por contagiar para ler: “optar por ler é mais importante do que gostar de ler, e a escolha é muito circunstancial” (CRAMER; CASTLE, 2001, p. 26). Diante do texto-imagem, essa opção talvez não seja tão natural, principalmente se considerarmos que a imagem nem sempre recebe a mesma atenção na prática pedagógica na escola, provavelmente em decorrência de um entendimento restrito de que a visão como sentido é sinônimo de ler. Por isso, o percurso de mediação da leitura de imagem que propomos não é apenas restrito ao desenvolvimento de uma prática do ler imagem, mas é também uma prática de sensibilidade ou educação do olhar ou de letramento visual, envolvendo leitores, crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma experiência sensível e inteligível de produção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MEDIAR A LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM, UM FAZER QUE EXIGE UM MEDIADOR

A proposta descrita não ignora que os sentidos produzidos ao ler decorrem das interações entre texto e leitor, entre leitores – na sala de aula, a leitura é muito mais solidária do que solitária, como podemos concluir com base nas ideias de Larrosa Bondía (2003) e Cosson (2018) –, entre mediador e leitores – não ignorando que o mediador também é leitor. No entanto, o mediador torna-se figura imprescindível pela sua intencionalidade, pela sua crença de que o leitor pode ser mediado, e essas crenças o auxiliam a exercer o seu papel, promovendo uma interação em que modos de ser e agir são essenciais para que os sentidos sejam produzidos.

A proposta descrita aqui entende que ser mediador de leitura inicia na leitura e encantamento pelo livro a ser lido, depois planeja organizando estratégias para aproximar o leitor do texto, compreende que seu leitor mediado é parte do processo e também produtor de sentidos a partir da leitura. Essa compreensão é essencial para que a leitura mediada não se torne um simples perguntar e responder em que se buscam respostas assertivas. A mediação da leitura implica essencialmente ler e abrir-se à conversa sobre o que foi lido. O planejamento auxilia o mediador a entender seu papel, não se sobrepondo aos leitores entendendo a necessidade de relativizar o que foi planejado e assumir um fazer estratégico que pretende seduzir os leitores para tanto a leitura quanto a conversa promovam sentidos. Assim, a interação mediada baseia-se na sensibilidade para ouvir e oportunizar abertura aos sentidos produzidos pela leitura de todos.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta (org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *In*: DOCUMENTOS de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

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

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

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez., 2005.

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. Ilustrações de Mariângela Hadad. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LARROSA BONDÍA, Jorge. La defensa de la soledad. *In*: LARROSA BONDÍA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003. p. 597-605.

LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. Planejar para integrar saberes e experiências. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06. Brasília: MEC; SEB, 2012. p. 06-13.

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

NUNES, Marília Forgearini. Leitura do livro de imagem no contexto escolar: algumas reflexões necessárias. *In:* GABRIEL, Rosângela *et al.* (org.). **Te-cendo conexões entre cognição, linguagem e leitura.** Curitiba: Multideia, 2014. p. 177-187.

NUNES, Marília Forgearini. Mediação em práticas de letramento visual: programação, manipulação e ajustamento. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 25., 2016, Porto Alegre. **Anais do 25º Encontro da ANPAP.** Porto Alegre: ANPAP, 2016. p. 2992-3001. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s6/marilia_forgearini_nunes.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

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

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

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Literatura infantil:** uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens:** literatura infantil, processo educativo e mediação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte:** uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura da imagem. *In:* PILLAR, Analice Dutra *et al.* **Pesquisa em artes plásticas.** Porto Alegre: UFRGS/ANPAP, 1993. p. 77-86.

RAMALHO, Sandra. **Imagem também se lê.** São Paulo: Edições Rosari, 2009.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REBOUÇAS, Moema Martins. **O discurso modernista da pintura (Tarsila, Segall, De Fiori, Guignard e Volpi)**. 2000. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da imagem na escola. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.