

## **LIVRO DE IMAGEM E LEITURA MEDIADA: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO VISUAL A PARTIR DA LEITURA DE *HISTÓRIA DE AMOR*, DE REGINA RENNÓ**

*PICTURE BOOK AND MEDIATED READING: PATHS TO THE VISUAL LITERACY FROM THE READING OF "HISTÓRIA DE AMOR", BY REGINA RENNÓ*

**Luciana Carolina Santos Zatera<sup>1</sup>, Gisele Thiel Della Cruz<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil*  
<https://orcid.org/0000-0002-5910-2664>  
[luciana.zatera@yahoo.com.br](mailto:luciana.zatera@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> *Centro Universitário UniDomBosco (UniDBSCO), Curitiba, PR, Brasil*  
<https://orcid.org/0000-0002-1082-3241>  
[giselethiel2@gmail.com](mailto:giselethiel2@gmail.com)

*Recebido em 31 jul. 2023*  
*Aceito em 28 set. 2023*

**Resumo:** Este trabalho, anteriormente apresentado na modalidade de comunicação oral no 8º SLIJ (Seminário de Literatura Infantil e Juvenil), aborda o livro de imagem enquanto gênero literário, a partir da prática de leitura mediada, tendo em vista o letramento visual. Tem como objetivo apresentar possibilidades para a prática de mediação de leitura de livros de imagem, a partir da leitura da obra *História de Amor* (2013), de Regina Rennó. Para isso, a teoria semiótica greimasiana foi utilizada como instrumento para auxiliar o(a) professor(a) na mediação da leitura do texto não verbal. O livro de imagem infantojuvenil, compreendido como uma narrativa visual, exige a atuação do(a) mediador(a) para que a leitura se configure como atribuição de sentidos. O texto é entendido, neste trabalho, conforme a semiótica, como objeto de significação, composto por elementos estruturados e captados pelos sentidos, de modo a estabelecer comunicação entre interlocutores, podendo manifestar-se em várias formas semióticas. Assim, a leitura do não verbal também exige o uso de estratégias mediadoras de leitura que contribuam para o desenvolvimento da compreensão leitora. Sendo a imagem objeto de sentido, o letramento visual possibilita a ampliação da capacidade de produzir sentido a partir do texto imagético, que possui sintaxe própria. O trabalho aponta para a necessidade de planejamento de práticas de leitura mediada, a fim de levar o leitor a atribuir sentidos à leitura, a partir da compreensão do conteúdo e de como o texto foi construído, o que é fundamental para o letramento visual.

**Palavras-chave:** Livro de imagem. Semiótica. Letramento visual. Leitura mediada.

**Abstract:** This work approaches the picture book as a literary genre for children and young adults, from the practice of mediated reading, bearing in mind the visual literacy. It aims to present possibilities for the practice of image book reading mediation, from the reading of the book *História de Amor* (2013), by Regina Rennó. For that, the Greimassian semiotic theory was used as an instrument capable of assisting the teacher in mediating the non-verbal text reading. The children's picture book, understood as a visual narrative, requires the mediator's performance so that reading is configured as an attribution of meanings. The text is understood in this work, according to semiotics as an object of meaning, composed of structured elements and captured by the senses, in order to establish communication between interlocutors, able to manifest itself in various semiotic forms. Thus, the non-verbal reading also demands mediating strategies to enhance reading comprehension. Considering the image as an object of meaning, visual literacy allows the expansion of the capacity to generate sense and has its own syntax. The work points to the need to plan mediated reading practices of picture books, in order to lead the reader to attribute meanings to the reading, through the content's comprehension and how the text was constructed, which is fundamental for visual literacy.

**Keywords:** Picture book. Semiotic. Visual literacy. Mediated reading.

## INTRODUÇÃO

A escolha pelo livro literário de imagem, voltado ao público infantojuvenil, ocorreu devido ao fato de a abordagem desse gênero ser relativamente nova nos estudos sobre literatura para crianças e jovens. O primeiro livro brasileiro direcionado a esse público, composto somente por imagens, é *Ida e Volta*, de Juarez Machado, publicado em 1975, no país, conforme aponta Nunes (2012). Ainda, segundo essa autora, foi a partir do início da década de 1980 que a Fundação Nacional do Livro Infantil incluiu premiação para o livro de imagem.

Além disso, mesmo não sendo o objetivo deste trabalho abordar a *cibercultura*, no tocante às possibilidades de leitura na tela, onde convergem multimodalidades, ou seja, semioses híbridas (verbal, visual, gestual, espacial e áudio), outra razão para a escolha do livro de imagem relaciona-se à ideia de multiletramentos. O conceito desse termo emerge da cultura digital, mas não somente dela. As práticas escolares são ainda grafocêntricas<sup>1</sup>, então, a possibilidade de debater sobre outros tipos de leitura é um grande avanço, que ganha cada vez mais espaço, ao se valorizar o caráter multimodal ou multissemiótico dos gêneros discursivos. Essa abordagem, iniciada pelo Grupo de Nova Londres, possibilitou ampliar os estudos sobre “a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13).

A partir dessa perspectiva, ainda que o objeto de estudo deste trabalho seja o livro literário de imagem em suporte físico (assim como poderia também tê-lo em formato digital), a prática de leitura da imagem, tendo em vista o letramento visual, faz-se necessária, por meio da mediação de leitura, servindo-se da teoria semiótica de Greimas (1975 *apud* BARROS, 2011) e da abordagem sintática da linguagem visual, proposta por Dondis (2015), para análise do texto escolhido.

A escolha pela semiótica greimasiana, apresentada por Barros (2011) – sem deixar de reconhecer a importância de demais estudiosos da área, inclusive seu fundador, Charles Peirce – ocorreu porque essa teoria aponta para as formas de expressão e formas do conteúdo de um texto, ou seja, busca “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2011, p. 7). Então, a

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à valorização da cultura escrita na escola, exigindo predominantemente habilidades de leitura/escrita do texto verbal, tanto no dia a dia da sala de aula como em momentos em que os alunos são avaliados.

significação do livro de imagem é tomada como objeto de estudo neste trabalho, tendo como base o percurso gerativo de sentido do texto, próprio da semiótica de Greimas (1975 *apud* BARROS, 2011).

Nesse contexto, a semiótica, conforme Barros (2011), considerando o texto como um “todo de sentido”, serviu como caminho possível para a análise do texto visual, partindo da leitura do livro literário de imagem *História de Amor* (2013), de Regina Rennó.

Além disso, para a proposição dessa prática em sala de aula, foi necessário refletir sobre estratégias de leitura que pudessem servir como apoio ao processo de mediação de leitura, especificamente para o trabalho com texto visual. Para isso, a abordagem do alfabetismo visual, termo usado por Dondis (2015), a partir da sintaxe da linguagem visual, tornou-se necessária, a fim de traçar possíveis caminhos para o letramento visual.

## **SEMIÓTICA E LETRAMENTO VISUAL: PARA UMA LEITURA ALÉM DA IMAGEM**

As abordagens mais inovadoras de linguagem apontam o texto como objeto central de análise e estudo, em todas as etapas da educação escolar. No entanto, há diferentes concepções de texto, dependendo da área de estudo da linguagem e correntes teóricas selecionadas para cada pesquisa que se queira desenvolver.

Para a Semiótica, o texto é objeto de significação e de comunicação entre um destinador e um destinatário. Enquanto significação, sua análise volta-se para sua estrutura e organização, de modo a formar um “todo de sentido”. Como objeto de comunicação, deve-se considerar a existência de dois sujeitos, historicamente situados e, portanto, imbuídos de ideologias específicas. Assim, a análise do texto deve ser realizada a partir do aspecto social que está em torno dele, o que pode, inclusive, contribuir para a atribuição de sentidos no processo de leitura (BARROS, 2011).

Dessa forma, conforme Barros (2011, p. 7-8), é possível examinar o texto por meio de dois aspectos: a análise interna ou estrutural e a análise externa do texto, isto é, considerando “os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção de texto”.

O conceito aqui exposto é de grande relevância para o objetivo deste trabalho, porque sua abrangência possibilita compreender o termo *texto* em toda sua pluralidade, e não apenas como enunciado oral ou escrito. Sendo objeto de significação e comunicação, segundo Terra (2014), formado por vários elementos estruturados e captado pelos sentidos, pode manifestar-se em diferentes materialidades: linguística, visual, gestual, ou como afirmam os estudiosos dos multiletramentos, formado por linguagens híbridas, que envolvem textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos.

Uma maneira de entender a Semiótica como uma possibilidade mais plural de analisar o texto, especialmente o literário, independentemente de sua forma de manifestação, pode ser observada na expressiva constatação de Pignatari (1979, p. 12):

Mas, afinal, para que serve a Semiótica? Serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem. Serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não-verbal. A arte é o oriente dos signos; quem não compreende o mundo icônico e indicial, não compreende corretamente o mundo verbal, não compreende o Oriente, não compreende poesia e arte. A análise semiótica ajuda a compreender mais claramente por que a arte pode, eventualmente, ser um discurso *do* poder, mas nunca um discurso *para* o poder. [...] A Semiótica acaba de uma vez por todas com a ideia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob forma de palavras.

Utilizando a imagem do Oriente como metáfora para valorização da arte, em suas diversas expressões, Pignatari atribui ao texto não verbal incontestável valor, porque, quem aprende a lê-lo passa a melhor compreender o mundo verbal. O texto visual é, portanto, criação artística e, por isso, objeto de apreciação estética, carregado de emoções, paixões e sentimentos, concebido essencialmente para promover a experiência do belo.

Experenciar o não verbal passa necessariamente pela educação do olhar e pela aprendizagem do ver. As primeiras experiências sensoriais do ser humano são complementadas pela capacidade de ver, reconhecer e compreender o ambiente e as emoções. Como constata Dondis (2015, p. 6), o sentido da visão é tomado pelas pessoas como um processo tão natural que não se percebe que ele pode ser aperfeiçoado ou ampliado, a fim de converter-se em um “incompatível instrumento de comunicação humana”.

Ainda para Dondis (2015), nos modernos meios de comunicação, o visual predomina e o verbal tem a função de acréscimo. Embora não haja possibilidade de o texto verbal desaparecer, “nossa cultura dominada pela linguagem já se deslocou sensivelmente para o nível icônico” (DONDIS, 2015, p. 12).

A evolução da linguagem começou com imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns autoexplicativos e unidades fonéticas e, chegou finalmente ao alfabeto [...]. Cada novo passo representou, sem dúvida, um avanço rumo a uma comunicação mais eficiente. Mas há inúmeros indícios de que está em curso uma reversão desse processo, que se volta mais uma vez para a imagem, de novo inspirado pela busca de maior eficiência (DONDIS, 2015, p. 14).

Por isso, estudar e pensar as questões relacionadas ao alfabetismo visual – termo que Dondis (2015) prefere não definir, a fim de evitar reducionismos – torna-se importante meio para demonstrar a necessidade de conceber a visão além de seu aspecto natural. Para se atingir eficácia ao criar e compreender mensagens visuais é preciso abordagem específica, que permita o conhecimento dos fatores que compõem os textos visuais. Dondis (2015) utiliza o termo *alfabetismo*, que tem a mesma origem da palavra *letramento*. São duas traduções para o termo *literacy*, portanto, neste trabalho, iremos considerar alfabetismo e letramento como sinônimos.

Quando se cria uma mensagem visual, tem-se em mente um significado. São inúmeras as possibilidades de expressão subjetiva do artista, dando ênfase a certo elemento e não a outros e ao uso de técnicas de manipulação desses elementos para construir o significado a sua obra (DONDIS, 2015). Esse significado, contudo, depende da resposta do receptor da obra, “que também a modifica e interpreta através da rede de seus critérios subjetivos” (DONDIS, 2015, p. 31).

Essa afirmação, que mostra a necessidade de considerar o significado pensado por quem produz a obra e a resposta do leitor diante da mensagem visual, faz com que possamos voltar à teoria semiótica escolhida para compor este estudo. De modo semelhante, para Barros (2011), o texto só existe quando se levam em consideração os aspectos *internos*, examinando os procedimentos e mecanismos que o estruturam e, assim, como objeto de significação; e os aspectos *externos*, tomando o texto como objeto de comunicação entre dois sujeitos, analisando o contexto sócio-histórico que o envolve.

Para essa abordagem, o texto é uma manifestação que ocorre a partir da relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo. O plano do conteúdo, conforme

Pietroforte (2004), refere-se ao significado do texto e o plano da expressão diz respeito à manifestação desse conteúdo, que pode ocorrer por meio do texto verbal, não verbal ou da associação entre os dois.

A semiótica postula que se analisem os sentidos do texto, inicialmente, pelo exame do plano do conteúdo e, ao adotar a proposta greimasiana (GREIMAS, 1975 *apud* BARROS, 2011), submeter o texto ao percurso gerativo de sentido, que será detalhado a seguir.

Como o exame do plano da expressão não faz parte das preocupações da semiótica, a abordagem do alfabetismo visual, a partir da proposta de uma sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2015), servirá como apoio à prática de mediação para a leitura do livro de imagem.

## **PERCURSO GERATIVO DE SENTIDOS EM *HISTÓRIA DE AMOR***

Embora Barros (2011) utilize o termo “percurso gerativo do sentido”, nesta seção, utilizaremos a expressão “de sentidos”, por acreditar que a leitura apresentada é uma entre tantas possibilidades. Segundo Barros (2011), esse percurso vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Para isso, são estabelecidas três etapas: nível fundamental, em que há o surgimento da significação, por meio de oposições semânticas; nível narrativo, em que a narrativa é organizada do ponto de vista de um sujeito e o nível do discurso, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

Iniciando pelo nível fundamental, em *História de Amor* (RENNÓ, 2013), é possível estabelecer uma oposição semântica por meio da qual o sentido do texto foi construído. Essa oposição ocorre entre a ideia de uma relação amorosa idealizada e perfeita, que está apoiada no sonho, na fantasia, na ilusão, com perspectiva de futuro; e uma relação amorosa dominadora e imediatista, apoiada na infidelidade e na imperfeição.

Essa oposição manifesta-se em várias imagens do texto<sup>2</sup>. A primeira ideia, de uma relação amorosa idealizada, aparece na segunda página, por meio da figura da casa, desenhada com as cores que representam o casal, o que revela a estabilidade

---

<sup>2</sup> Como o livro não possui numeração de páginas, optamos por considerar a primeira a que vem logo após a que contém a dedicatória.

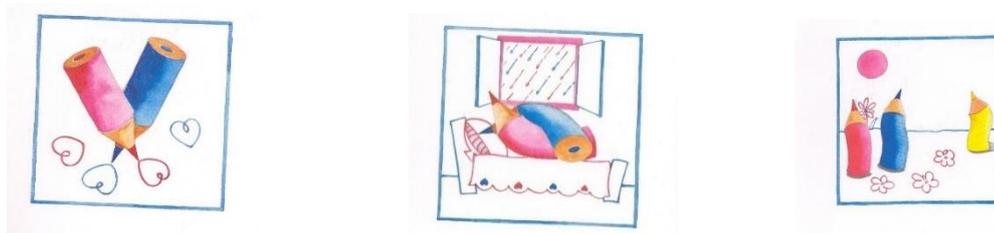
por morarem juntos e constituírem um lar; na quarta página, onde o casal de lápis está em uma cena romântica e, na quinta página, quando os dois estão juntos, em uma paisagem com flores e uma borboleta (Fig. 1). A segunda ideia, que se identifica como uma relação imediatista e dominadora, pode ser visualizada na primeira e na terceira páginas, representando o namoro e a relação sexual e na sexta página, quando o lápis amarelo surge e separa o casal (Fig. 2).

**Fig. 1 – Relação amorosa idealizada**



Fonte: Rennó (2013).

**Fig. 2 – Relação dominadora**



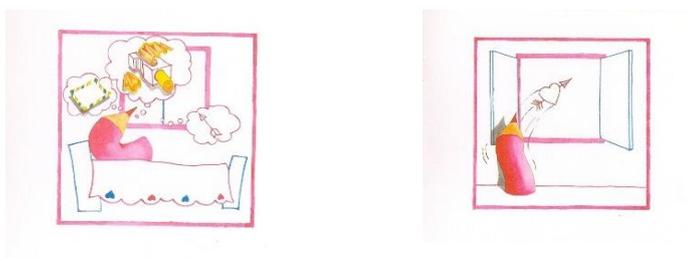
Fonte: Rennó (2013).

No segundo nível, das estruturas narrativas, segundo Barros (2011, p. 11), “os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos”, isto é, “não se trata mais de afirmar ou de negar conteúdos” (BARROS, 2011, p. 11), de acreditar em uma relação amorosa idealizada ou ter uma experiência amorosa dominadora. Trata-se de transformar, pela ação do sujeito, o estado de ilusão amorosa em um estado de superação do sofrimento, causado pela desilusão.

*História de Amor* (RENNÓ, 2013) é a história do sujeito lápis vermelho, apaixonado, que vive um amor supostamente perfeito, o romantismo, a aparente estabilidade da casa e da vida a dois. No entanto, surge um terceiro elemento na

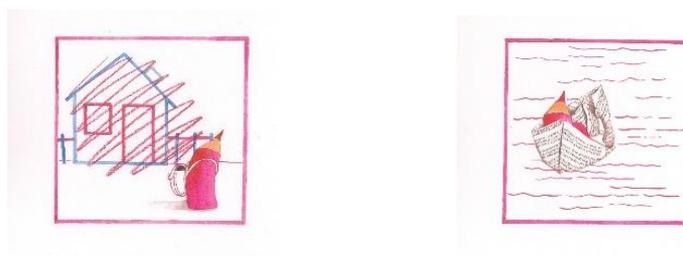
relação: o lápis amarelo. Assim, ocorre a traição e tudo aquilo que parecia sólido é destruído. O lápis vermelho vivencia a dor de ser traído e trocado por outro lápis. Experimenta a solidão e para ele nada mais parece ter sentido, o que fica evidente na nona e na décima páginas (Fig. 3). No entanto, na décima quarta página, o lápis vermelho toma a decisão que irá transformar o estado de desilusão amorosa em um estado de superação do sofrimento. Isso fica evidente por meio do desenho da casa, antes imaginada, agora riscada, e da mochila que o lápis vermelho coloca nas costas. Na décima quinta página, a superação aparece quando o lápis vermelho está em um barco, navegando, como quem vai embora (Fig. 4).

**Fig. 3 – Desilusão amorosa**



Fonte: Rennó (2013).

**Fig. 4 – Superação**



Fonte: Rennó (2013).

A narrativa, assim como Barros (2011) indica ocorrer nesse nível da análise semiótica do percurso gerativo de sentidos, sofreu um desdobramento polêmico. O lápis vermelho assume o papel de um sujeito de decisões, de um sujeito livre.

O nível das estruturas discursivas é a última etapa do percurso gerativo dos sentidos do texto. Nesse nível, “as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação,

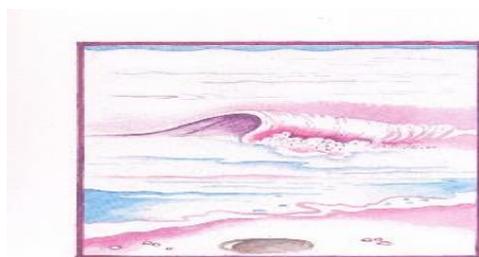
responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado”. (BARROS, 2011, p. 11)

Em *História de Amor* (RENNÓ, 2013), utilizam-se ao menos três composições de recursos discursivos que são propostos a partir de instâncias diferentes de enunciação. A primeira delas é estabelecida pelo jogo das cores, por meio do qual fica evidente a solidez do lápis azul, a fragilidade do lápis vermelho e a manipulação discursiva e a imposição dos desejos do lápis azul. Essa composição pode ser verificada nas páginas em que a moldura foi traçada em azul e da linha do horizonte que referencia a perspectiva da vida a dois sempre em azul (Fig. 1 e 2). Nesse sentido, mesmo nas páginas com molduras em vermelho, o horizonte e, portanto, a figuração do domínio, permanece azul.

Na segunda instância de enunciação, cria-se um efeito de rompimento do discurso anterior, quando a voz narrativa passa a ser ocupada, na maior parte das páginas, por imagens do lápis vermelho que remetem a sua desilusão e posterior superação. Nessas imagens, as molduras e a linha do horizonte passam a ser majoritariamente vermelhas (Fig. 3 e 4).

No final, na terceira instância narrativa, cria-se um efeito de fusão dos discursos por meio da sobreposição de cores. Sendo que, na última ilustração, há primazia da cor vermelha, corroborando a ideia de um processo libertário da personagem lápis vermelho (Fig. 5).

**Fig. 5 – Processo libertário**



**Fonte:** Rennó (2013).

“Ainda, no nível discursivo, as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob forma de temas” (BARROS, 2011, p. 11), que podem se constituir como: a) submissão da mulher em relação ao homem; b) o

feminino como símbolo da emoção e o masculino como símbolo da razão; c) empoderamento feminino; d) a efemeridade dos relacionamentos amorosos e a solidão.

Essas leituras abstratas temáticas concretizam-se por meio das imagens, cores (o azul e o vermelho são, normalmente, associados ao masculino e ao feminino dentro de um padrão cultural heteronormativo), linhas e símbolos utilizados para compor a narrativa.

### **SINTAXE VISUAL EM *HISTÓRIA DE AMOR*: LER IMAGENS**

Além da leitura da obra realizada com apoio da teoria semiótica, que analisou o percurso gerativo de sentidos do texto, priorizando o plano do conteúdo, é relevante abordar alguns aspectos relacionados à forma como o texto foi elaborado, nesse caso, por meio de uma narrativa exclusivamente visual.

Portanto, faz-se necessário retomar alguns conceitos, apresentados por Dondis (2015), sobre a sintaxe da linguagem visual, que podem auxiliar no processo do alfabetismo visual, ou seja, no aprendizado da leitura de imagens, tão necessário ao contexto atual.

Para Dondis (2015, p. 22), “qualquer acontecimento visual é uma forma de conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas”, como a linha, a forma, a direção, a cor, o tom, a textura, a dimensão, o movimento, a proporção.

Uma leitura atenta da obra pode revelar o que um primeiro olhar, apenas superficial, pode não atingir. Começando pela capa do livro, tem-se um coração com o desenho da mesma casa onde o casal de lápis morava, mas esse coração está costurado, então, é possível inferir que a história de amor não será perfeita.

Na página da dedicatória, nos quatro cantos, há corações vermelhos e azuis, dois de cada cor. Os corações vermelhos estão equilibrados e de pé. Os corações azuis estão de ponta cabeça, desequilibrados. O equilíbrio da relação, portanto, está na cor vermelha, enquanto a cor azul parece desarmonizar a relação.

Dentre as leituras possíveis para as cores vermelha e azul, tomando como referência uma perspectiva cultural que domina o imaginário principalmente ocidental, elas podem representar o universo feminino e o masculino respectivamente. As cores

utilizadas para o desenho da casa – o vermelho, que pode simbolizar a figura feminina, e o azul, a masculina – não parecem ser aleatórias. As linhas externas, que dão maior sustentação à casa são azuis, enquanto os elementos internos, como janela e porta, são vermelhos. Nas próximas páginas, esse padrão é seguido. Os elementos mais externos ou que representam maior sustentação (madeira da cama, venezianas, banco de concreto) são azuis, enquanto a parte interna da janela é vermelha. A colcha e o travesseiro, que exprimem delicadeza e cuidado com a casa, são vermelhos. As flores e o sol são vermelhos, figurando o romantismo.

As cores têm forte relação com as emoções. A cor está “impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais [...] do ser humano. O vermelho, por exemplo, significa perigo, amor, calor e vida [...]. Cada uma das cores tem significados associativos e simbólicos” (DONDIS, 2015, p. 64-65).

Os quadros, usados como margem das páginas, podem ser entendidos como mudança da voz narrativa durante a história. Quando vermelho – se considerarmos o padrão heteronormativo, já apontado –, a voz feminina conta a história; quando azul, a masculina é quem narra. O conteúdo de cada página contado pela voz feminina remete ao que, estabelecido culturalmente, a figura da mulher vivencia ou se relaciona: a casa, os momentos românticos e as cenas de sofrimento. As páginas com as margens azuis narram as cenas de namoro, sexo, traição e, depois, de arrependimento. Na última página, há sobreposição das duas cores para compor a margem, sugerindo ao leitor, uma mistura, que pode significar, entre outros finais possíveis, a reconciliação do casal ou a separação. Por outro lado, o tom vermelho é ligeiramente mais forte, propondo uma terceira possibilidade que seria a superação da figura feminina, por meio da liberdade ou do poder de decisão na relação.

Em *História de Amor* (RENNÓ, 2013), as linhas são decisivas para a leitura da obra: a linha do horizonte, as linhas que formam as molduras das páginas, as linhas usadas para compor os lápis, que são flexíveis, delicadas, onduladas, dependendo do estado emocional das personagens. A linha é decisiva para qualquer mensagem visual; sem ela, não há comunicação. Por essa razão, contribui de forma contundente para o processo visual, tendo propósito e direção, produzindo efeito definitivo. Ela assume diferentes formas a fim de expressar variados estados de espírito (DONDIS, 2015).

## LEITURA MEDIADA DE *HISTÓRIA DE AMOR*: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO VISUAL

Até aqui, conceitos sobre a semiótica e alfabetismo visual foram apresentados, a fim de embasar a leitura do livro de imagem *História de Amor* (RENNÓ, 2013). É necessário, porém, a reflexão sobre estratégias que possam auxiliar o processo de leitura mediada para formar o leitor em formação a ler de modo autônomo, estabelecendo relações com seus conhecimentos prévios e aprendendo a generalizá-las para leituras futuras, reconstruindo os significados dos textos.

Aprender a ler envolve diferentes processos, pois decifrar e compreender linguagens são capacidades relacionadas a componentes “sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como econômicos, sociais e políticos” (LIMA, 2008, p. 38). Tudo isso depende não apenas da capacidade de decifrar sinais, mas principalmente, da capacidade de atribuir sentidos à leitura.

No caso específico do texto visual, o desenvolvimento de competências de leitura é imprescindível para o aprendizado humano, pois, o desenvolvimento da habilidade de ler imagens, segundo Souza e Serafim (2012), permite que as pessoas discriminem e interpretem ações visíveis, objetos, símbolos e imagens diversas. Para o aprendizado dessas competências, é necessário que o professor realize mediação de leitura.

O objetivo da mediação de leitura é capacitar o aluno a ser leitor ativo e autônomo. Para isso, é necessário exercitar a compreensão de textos para que ele possa

Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos. (FREITAS, 2012, p. 68).

Para que ocorra a mediação, é necessária interação entre o leitor experiente e o leitor em formação, pois o primeiro oferece o suporte necessário ao segundo que, aos poucos, sentindo-se mais seguro, passa a realizar leituras mais complexas, dispensando a presença contínua do mediador. Durante o processo de mediação, o uso de estratégias de leitura pode ser um caminho eficiente para o leitor em formação

compreender que a leitura poderá promover mudança qualitativa em sua cognição. Solé (1998) apresenta estratégias para serem desenvolvidas antes, durante e após a leitura.

Para a leitura mediada de *História de Amor* (RENNÓ, 2013), é possível explorar pelo menos dois desses momentos, considerando a composição da obra, já que é preciso uma leitura atenta das imagens, por meio da interação entre mediador e mediado. No momento anterior à leitura, pode-se ativar o conhecimento prévio dos leitores a partir da apresentação da capa do livro, antes de mostrá-lo por completo. É possível questioná-los sobre que tipo de texto será lido (se é uma ficção ou não); sobre o provável tema, a partir do título, incentivando-os a exporem o que já sabem sobre o conteúdo; observando a imagem da capa, fazendo com que estabeleçam hipóteses e façam previsões sobre a história. Também, em um processo inverso, os(as) alunos(as) podem elaborar perguntas sobre o texto que irão ler. Dessa forma, “conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto”. (SOLÉ, 1998, p. 110)

Durante a leitura, é necessário constatar se as previsões feitas são compatíveis com o texto lido ou se devem ser substituídas por outras. Se as previsões coincidem com o texto, há compreensão. Caso contrário, é necessário perceber o que não foi compreendido e avançar. Para isso, Solé (1998) propõe tarefas de leitura compartilhada, em que o professor serve como modelo, demonstrando como proceder durante a leitura e, num ato progressivo, os(as) alunos(as) assumem a responsabilidade da leitura autônoma. Em *História de Amor* (RENNÓ, 2013), nesse momento, pode-se ir mostrando as páginas do livro aos(às) alunos(as), uma a uma, e solicitar a narração da história, levando-se em conta as imagens, os símbolos, as cores. Incentivá-los(as) a elaborarem perguntas durante a leitura é uma ação que irá auxiliar o desenvolvimento do processo de metacognição. Antes de avançar as páginas, pode-se também continuar com as previsões, feitas antes da leitura, ajustando as hipóteses de acordo com o que está sendo visto no texto, como expõe Solé (1998, p. 119), “baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor”. Em livros de imagens, como é o caso de *História de Amor* (RENNÓ, 2013), é muito comum ser necessário voltar ao início da narrativa mais de uma vez, porque a atenção aos elementos visuais é primordial para a realização de uma leitura além da superfície, o

que favorece o letramento visual, como foi abordado neste trabalho. Dessa forma, será possível verificar que uma única leitura não é suficiente para preencher as lacunas de compreensão do texto. Assim, a prática de mediação proporciona leituras cada vez mais autônomas aos(às) estudantes, que assumem “a condição de sujeito de sua aprendizagem, ao controlar o que já sabe da leitura realizada” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 107).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de análise e leitura do livro de imagem, expostas a partir de alguns referenciais teóricos e da leitura do texto visual, reafirmam a noção proposta por Dondis (2015) de que sobre ele recai concepções diversas e são abertos caminhos múltiplos.

Em um primeiro momento, tomando como referência teórica a abordagem de um percurso gerativo, pôde-se fazer uma leitura do texto – dentre tantas outras possíveis – a partir de sua estrutura narrativa em uma composição de camadas, ou três etapas: nível fundamental, nível narrativo e nível do discurso. Essa abordagem permitiu reconhecer os sujeitos da fala, seus domínios ou submissão discursiva e a compreensão mais ampla das propostas temáticas vinculadas ao tema central do texto literário visual. Assim, no nível fundamental pôde-se identificar a predominância de um discurso imediatista e dominador. Ao passar a análise para o segundo nível, o narrativo, identificou-se a construção de uma outra voz que se sobrepunha e contestava a primeira e, por fim, no nível do discurso, a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

Essa abordagem, trabalhada a partir de uma atividade mediadora de leitura, ajuda os leitores a fazerem uma espécie de arqueologia do texto, levantando as camadas possíveis de leitura e aprofundando análises que dialoguem e extrapolem a “simples” composição do que está na folha de papel. Camadas essas que revelam a configuração dos elementos da narrativa: personagem, tempo, espaço, voz narrativa e enredo e que, em última instância, são a própria estrutura do texto literário. Para além disso, ao aproximar a leitura do terceiro nível, o do discurso, o levantamento de temas que dali emergem e que têm sua raiz no tema central, direcionam o leitor para

a identificação e a análise de temas externos à obra, tais como o contexto de escrita e os temas sociais.

Em um segundo momento, a leitura mediada abre possibilidades diversas de sentido que os sujeitos mediados podem passar a reconhecer. O processo de mediação acontece na dinâmica da interação. O papel do mediador é o de apoiar o iniciante, mobilizar conhecimentos anteriores e desenvolver habilidades para a leitura. Cabe ao mediador a compreensão e o olhar sobre determinados pontos que, sem a organização da leitura e a identificação de “pistas” no enredo, talvez não fosse possível ao leitor descobrir.

Por isso, o reconhecimento e a interpretação de imagens tanto pelo mediador quanto pelo mediado é ponto de extrema relevância para que a mediação de leitura seja positiva. A mediação de leitura é um exercício saudável que contribui para o letramento literário, para o alfabetismo visual e para a sensibilização do olhar leitor.

Assim, a leitura de *História de amor* (RENNÓ, 2013) revela em sua trama mais do que o limite de uma desilusão amorosa, mas a superação, os novos discursos, o arranjo de cores, os enquadramentos, os finais possíveis, uma discussão de gênero, uma possibilidade de pensar a exploração da mulher, a construção do universo feminino e masculino, entre outras possibilidades. É leitura complexa e completa para mediador, mediado, criança, jovem ou adulto.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

LIMA, G. Lendo imagens. *In*: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTO E JUVENIL. **Nos caminhos da leitura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

MOURA, A. A. V. de.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al*. (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

NUNES, M. F. Livro de imagem: possibilidade de educação do olhar. *In: IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1. Anais [...].* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-14. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/374/75>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual e os percursos do olhar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PIGNATARI, D. **Semiótica e Literatura**: icônico e verbal, Oriente e Ocidente. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RENNÓ, R. C. **História de Amor**. 2 ed. Belo Horizonte: Lê, 2013.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). Múltiplos letramentos na escola*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, H. D. S. de; SERAFIM, M. de S. A mediação da leitura na Educação Infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. *In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

### **Sobre as autoras**

#### **Luciana Carolina Santos Zatera**

Mestra em Educação. Licenciada em Letras-Português, Pedagogia e História. Estuda letramento literário e literatura para a infância, na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (nível: doutorado), na UFPR. É professora da educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, no Colégio Nossa Senhora de Sion (Curitiba – PR). Trabalhou no ensino superior como professora nos cursos de Letras e Pedagogia no Centro Universitário Internacional Uninter e na PUC-PR. Produz material para a Educação a Distância (Letras e Pedagogia).

#### **Gisele Thiel Della Cruz**

Doutora em Letras (Estudos Literários). Mestra em História (História do Brasil). Especialista em Currículo e Prática Educativa. Licenciada em História, Letras e Pedagogia. É professora da educação básica, no ensino médio (História e Literatura), no Colégio Nossa Senhora de Sion (Curitiba – PR). É professora-tutora nos cursos de Letras, História, Sociologia, Filosofia e Pedagogia do Centro Universitário UniDombosco e coordenadora de cursos na mesma instituição. Foi professora-tutora do curso de Letras e coordenadora do setor de avaliação no Centro Universitário Internacional Uninter.

Produz material para a Educação a Distância (Letras, Pedagogia e História). Estuda romance histórico e literatura de autoria feminina.