

Literatura infantil: mediar práticas de leitura envolvendo a cultura escrita e a visualidade

Marília Forgearini Nunes¹

Resumo

A multimodalidade na constituição dos textos nem sempre é considerada nas ações de leitura propostas pela escola básica. A literatura infantil é um texto multimodal que pode ser lido considerando essa constituição e desenvolvendo a leitura tanto verbal quanto visual. Nosso objetivo é ampliar o conceito de leitura para outras linguagens além da verbal, definir o que significa mediar e, analisar um texto literário infantil verbo-visual para mediar a sua leitura, pretendendo o envolvimento e a desenvoltura leitora tanto com a cultura escrita quanto com a visualidade. O referencial teórico para compreender a constituição do texto e que interfere no nosso conceito de leitura e de mediação é a semiótica discursiva ou de base francesa.

Palavras-chave: texto multimodal, leitura, alfabetização, letramento visual

Children's literature: to mediate reading practices involving written culture and the visuality

Abstract

A multimodalidade na constituição dos textos nem sempre é considerada nas ações de leitura propostas pela escola básica. A literatura infantil é um texto multimodal que pode ser lido considerando essa constituição e desenvolvendo a leitura tanto verbal quanto visual. Nosso objetivo é ampliar o conceito de leitura para outras linguagens além da verbal, definir o que significa mediar e, analisar um texto literário infantil verbo-visual para mediar a sua leitura, pretendendo o envolvimento e a desenvoltura leitora tanto com a cultura escrita quanto com a visualidade. O referencial teórico para compreender a constituição do texto e que interfere no nosso conceito de leitura e de mediação é a semiótica discursiva ou de base francesa.

Keywords: multimodal text, reading, literacy, visual literacy

A leitura e a necessidade de desenvolvê-la em nosso país estão constantemente em pauta, seja nas notícias de diferentes meios de comunicação, seja no meio acadêmico. Em grande parte das discussões em

¹Professora Adjunta da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na Área Formação Pedagógica e Linguagem. Pesquisadora dos grupos GEARTE e GEALFA.

Textura	Canoas	v. 19 n.41	p. 73-92	set./dez. 2017
---------	--------	------------	----------	----------------

torno dessa problemática, a atenção está na leitura relacionada ao texto verbal. No entanto, a constituição dos diferentes gêneros que existem em nosso cotidiano, revela mais de um modo de expressão além da verbal. A multimodalidade é característica comum de grande parte dos gêneros textuais com os quais interagimos: *outdoors*, panfletos, propagandas impressas em diferentes meios de comunicação, livros informativos e literários, etc.

Apesar da presença evidente de textos constituídos por mais de uma linguagem, que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19), a preocupação quando se fala em fracasso da leitura no país está centrada primordialmente na alfabetização verbal. Com essa constatação, não pretendemos ignorar que para ler é preciso conhecer o funcionamento da escrita alfabética ou ainda imaginar que a preocupação em sanar problemas com relação a essa compreensão seja irrelevante pelo fato de muitos dos textos contemporâneos revelarem-se multissemióticos. Nossa atenção e, por isso, esse destaque é para o fato de que, diante dos gêneros textuais com os quais o leitor convive, em sua maioria multimodais ou sincréticos, não será suficiente voltar a atenção somente ao verbal, faz-se necessário também atentar para o elemento visual que constitui esses textos.

Entendemos que, essa ampliação do conceito de leitura e, conseqüentemente, das práticas que envolvem leitura, além de possibilitar o desenvolvimento desse olhar analítico e crítico frente aos diferentes textos contemporâneos constituídos de elementos verbais e imagéticos, torna-se também uma oportunidade de melhor compreender a linguagem verbal, bem como o “hiperdesenvolvimento da linguagem visual” (ACASO, 2009) que vivemos na atualidade.

Até onde foi possível investigar, não temos dados sobre como a presença de textos multimodais têm influenciado o desenvolvimento da capacidade leitora, bem como não podemos evidenciar se o fracasso em leitura sempre em pauta é afetado por dificuldades em saber ler esses textos multissemióticos.

Um dos principais instrumentos de análise da leitura no Brasil tem sido a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro² que revela um

² O Instituto Pró-Livro é uma Organização Social Civil de Interesse Público – uma Oscip – criada por três das principais entidades do livro no Brasil: Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato

Retrato da Leitura no Brasil com dados obtidos em âmbito nacional desde o ano 2000, chegando agora em 2016, com dados da sua quarta edição. A leitura no âmbito nacional apresentada pela pesquisa do Instituto Pró-livro, demonstra em seu primeiro ano que o fato de o brasileiro a partir dos 14 anos não gostar de ler é um mito. Os resultados obtidos em cada edição estão disponíveis e podem ser consultados na página de internet do Instituto Pró-livro (www.prolivro.org.br). Com base na compreensão de que leitor frequente é aquele que leu pelo menos 1 livro nos últimos três meses, as quatro edições da pesquisa indicam a seguinte porcentagem de leitores em relação ao número de entrevistados:

Tabela 1- Comparativo das pesquisas em relação à porcentagem de leitores

	2001	2008	2011	2015
População entrevistada	86.000.000 pessoas	172.731.959 pessoas	178.000.000 pessoas	188.000.000 pessoas
Faixa etária	14 anos ou mais	5 anos ou mais	5 anos ou mais	5 anos ou mais
Porcentagem de leitores frequentes	30%	55%	50%	56%

Fonte: Dados obtidos nas quatro edições da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, reunidos nesse quadro pela autora.

Na primeira edição da pesquisa, investigou-se 49% da população brasileira com idade igual ou superior a 14 anos e com pelo menos três anos de escolaridade. Desenhou-se o perfil dos leitores e compradores de livros impressos, suas preferências e foram apontadas as dificuldades em relação ao aumento da leitura de livros. Duas conclusões foram estabelecidas,

a de que os brasileiros com mais instrução, capazes de compreender o texto escrito, lêem bastante - cerca de 35% são leitores freqüentes [sic] -, o que derruba o mito de que “o brasileiro não gosta de ler”; a outra, a conclusão de que o baixo índice de escolaridade com qualidade e as condições de acesso ao livro estão na raiz do problema. (BERENBLUM & PAIVA, 2006, p.15-16).

Nacional de Editores de Livros (Snel) e Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros). (AMORIM, 2008, p.5).

A partir da segunda edição da pesquisa, o grupo investigado foi ampliado, considerando a população a partir dos 5 anos. Nesse conjunto, observa-se que, conforme a pesquisa de 2015, mais da metade da população entrevistada é leitora, havendo um acréscimo dessa porcentagem, comparada à edição de 2008 que havia sido a com maior porcentagem de leitores. Destaca-se que nas duas últimas edições, a pesquisa já considerou como livro o que se apresenta tanto em papel quanto digitais ou eletrônicos, bem como os audiolivros digitais, os livros em braile e as apostilas escolares, apenas "excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais".(FAILLA, 2016, p.166).

Além desse número geral que apresenta a porcentagem de leitores, as pesquisas oferecem informações sobre esse número relacionado à influência da escola, considerando a penetração da leitura de livros indicados pela escola ou lidos por vontade própria. No quadro abaixo, observamos como se dá a penetração da leitura na vida dos entrevistados que estavam estudando ou não, numa comparação entre os dados obtidos nas duas últimas edições da pesquisa:

Tabela 2 - Porcentagens das duas edições da pesquisa sobre a penetração do livro indicado ou lido por vontade própria na vida de estudantes e de não estudantes				
	2011		2015	
	estuda	não estuda	estuda	não estuda
livros lidos por indicação pela escola	59%	4%	61%	0%
livros lidos por vontade própria	41%	37%	70%	43%

Fonte: *Retratos da leitura no Brasil 4* (FAILLA, 2016, p.250)

Quase a totalidade dos leitores (seja por indicação da escola ou não), portanto, encontra-se no ambiente escolar, confirmando-se o papel da escola como estimuladora e formadora de leitores. Apesar desse notório estímulo à leitura, é necessário um trabalho de formação de leitores para que ela seja

considerada relevante ao longo da vida, uma importância que transcenda o período escolar. Alcançar uma compreensão maior daquilo que se lê, talvez seja um dos meios de promoção da leitura para além dos muros da escola.

Por isso, o presente trabalho propõe-se a refletir sobre como a leitura de textos multimodais pode ser mediada, aproveitando a sua caracterização multimodal de maneira que se promova o desenvolvimento leitor do verbal e da visualidade, promovendo tanto a alfabetização verbal quanto o letramento visual.

Para isso, definimos, inicialmente, o que entendemos por ler e mediar, as ações essenciais para a reflexão proposta. Num segundo momento, voltamos nossa atenção ao conceito de texto multimodal ou sincrético a partir da análise de um texto literário infantil. Essa análise, baseada na semiótica discursiva, auxiliará a compreender o entrelaçamento verbo-visual do texto. É com base nesse entendimento, que entendemos como o processo de mediação pode ser organizado, tanto para acessar o sistema alfabético do texto verbal quanto a expressão visual do texto-imagem, permitindo ampliar e desenvolver práticas de envolvimento com a cultura escrita e de letramento visual dos leitores escolares, não abandonando a linguagem visual em detrimento da verbal na etapa da alfabetização.

LER

A leitura é uma ação que faz parte do dia-a-dia de todos os que passam pelo seu processo de aprendizagem. Ler é “o processo de compreender o significado da linguagem escrita”. (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p.V). Essa compreensão pode ser entendida como a capacidade de interferir nos objetos de leitura, estabelecendo relações entre o que se trouxe de conhecimento na bagagem e o que se encontra de informação por meio da leitura.

Dessa forma, percebe-se que a leitura não pode ser definida sem que se fale no leitor ou na presença de um objeto de leitura. É na interação desses dois elementos que a leitura se descortina. Para Angela Kleiman (2004, p. 65), a leitura é uma atividade na qual se estabelece “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. A autora insere a figura do autor, pois o texto surge, porque alguém o produziu. Há, portanto, um novo personagem nessa interação que a leitura estabelece.

Assim, constrói-se outra definição possível para leitura, que passa a ser a relação estabelecida entre um leitor e um autor, por meio de um texto, que deve ser lido para que seu significado seja compreendido. E, por ser uma interação entre três elementos distintos, autor-texto-leitor, passa a ser peculiar, porque o principal agente, o leitor, é uma figura única e fundamental para que o meio de expressão que constrói o texto seja compreendido, ganhe vida e se torne um texto a partir do sentido discursivo proveniente da relação com cada leitor.

Com essa constatação reiteramos a noção de que não há leitores nem leituras iguais. Cada leitor traz consigo a sua bagagem de leituras prévias, de conhecimentos adquiridos, de modos de ver e de compreender o mundo. Em decorrência dessa peculiaridade, cada leitura é individual e a construção de sentido decorrente dela é única e faz parte apenas da interação entre um determinado leitor e o autor por meio do texto. Roland Barthes (1988, p. 40) chega a dizer que o ato de ler torna-se um ato de escrever, pois o leitor ao ler acaba por “escrever” um novo texto a partir da sua leitura, da sua interação com o texto lido. A leitura, segundo Barthes (1988, p.42), passa a ser um jogo: “não é apenas mostrar que podemos interpretar” o texto, “é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a conhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva na leitura, mas apenas verdade lúdica”. O ato de ler passa a ser um jogo entre leitor e texto, no qual o prêmio final, a compreensão ou a construção de sentido, só é definido pelos participantes do jogo depois de jogarem.

A leitura pode ser explicada também, como uma experiência em que texto e leitor questionam-se mutuamente, buscam em si aquilo que ainda não foi dito, mas que pode ser a partir da interação decorrente da própria leitura. Segundo Larrosa (2004, p. 101), a leitura pode ser definida como “um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro”. Ler, portanto, afeta o leitor e o texto, modifica-os, transforma-os em outros.

E essa modificação acontece na relação entre texto e leitor, numa interação solitária e que às vezes é interrompida, por uma força que leva o leitor a erguer a cabeça (Barthes, 1988, p. 40), a deixar os olhos buscarem o nada para deixar-se devanear a respeito do que lia e depois retornar, talvez já modificado. Essa relação solitária que também define a leitura é explicada por

Larrosa (2003, p. 597), ao dizer que a experiência da leitura pode ser uma experiência não apenas solitária, mas também uma experiência de solidão.

A fluência em leitura torna o ato de ler um ato solitário, pois o leitor comunica-se silenciosamente com o texto e consigo mesmo; no início há um distanciamento que acaba por se transformar em proximidade à medida que a leitura acontece. A solidão decorrente da leitura torna-se “específica, uma solidão que é comunicação: afastar-se para ler é estabelecer uma separação que une, uma distância que aproxima”. (LARROSA, 2003, p. 599).

Nessa solidão não basta apenas decifrar a linguagem escrita, pois a leitura não pode ser vista somente como uma compreensão relacionada somente à linguagem escrita. É o que diz Maria Helena Martins (2006), ao trazer para a definição de leitura uma visão voltada não apenas ao sistema alfabético, mas, principalmente, para a compreensão de outros modos de expressão que existem no mundo. Ler, sob essa ótica, é uma ação relacionada com todas as sensações que se pode ter, de toque, de aconchego, de irritação, de desagrado que sentimos desde que nascemos, pois são esses, “os primeiros passos para aprender a ler”. (MARTINS, 2006, p. 11).

Assim, o ato de ler torna-se também sensorial e emocional. Isso porque para que se alcance a compreensão a partir da leitura, de maneira que o ato e os sentidos decorrentes dessa leitura sejam permanentes na vida do leitor, ela deve “preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais”. (MARTINS, 2006, p. 82).

Ler é uma interação que pode ocorrer numa via direta — sujeito-objeto —, se considerarmos a leitura um ato solitário e de solidão (LARROSA, 2003) como já mencionamos. Porém, ler também pode ser uma experiência solidária (COSSON, 2006). No contexto da escola, por exemplo, a interação envolve diversos sujeitos que podem voltar seu olhar para um mesmo texto. O modo com que essa prática se configura — interação texto-leitor, leitor-leitor, incluindo nesses sujeitos o leitor em formação, e o leitor mediador dessa formação —, também se revela como experiência de sentido por si e influenciando o modo de ler e, portanto, produzindo sentido na leitura.

Ler torna-se uma experiência que interpreta e amplia a realidade por meio do olhar. E esse olhar precisa ser atento e calmo, examinando o texto, seja ele verbal, visual ou verbo-visual, com uma atenção que “poderíamos chamar de flutuante, apta a captar além daquilo que é visto em um primeiro

momento “(RAMOS, 2011, p.35). É nesse movimento flutuante que colocamos em ação a nossa sensibilidade diante do que vemos, de modo que seja estabelecida uma interação não mais distante ou automática com o que lemos, mas contagiada (LANDOWSKI, 2004). Um contágio que envolve tanto o texto, com sua constituição própria e que gera efeitos de sentido, quanto o olhar de quem vê e se deixa contagiar pelos efeitos que surgem por esse deixar-se contagiar. Esse contágio possibilitará ao sujeito ultrapassar o gesto primário da decodificação e alcançar o nível sensível e inteligível da produção de sentido. Para isso, é necessário que pensemos não apenas em como a leitura acontece, mas também em como propiciar essas experiências de leitura. Dessa maneira, o que interessa é colocar-se diante do texto e observar de que modo ele permite que interpretemos e ampliemos nosso modo de olhar o mundo. Essa interpretação é uma leitura, nem mais nem menos concreta, mas uma aventura que une cognição e sensibilidade para a produção de sentido (PILLAR, 2003, p.17).

MEDIAR

A ideia de mediação no contexto dessa pesquisa surge a partir do conceito de leitura segundo o qual o ato de ler é, basicamente, uma interação entre um texto e um sujeito leitor (KLEIMAN, 2004, p. 65). E para que essa interação aconteça, em muitos casos, a mediação torna-se o elo entre esses dois elementos.

A mediação é, portanto, no processo de leitura, o caminho que auxilia o leitor ainda pouco maduro a apropriar-se do texto de modo mais competente. E essa ação pode ocorrer tanto no nível do texto, quanto diretamente na relação entre texto e leitor. O texto por si só pode executar o seu papel de mediador, convidando o leitor a fazer parte dele, para (re)construí-lo durante a leitura, preenchendo as lacunas que propositalmente existem para acolhê-lo na rede que se constrói no ato da leitura, na interação texto-leitor.

Em se tratando de leitores iniciantes, o fato de serem alfabetizados muitas vezes, não é suficiente para que eles, sozinhos, sejam capazes de interagir por completo com os objetos de leitura. Por isso, em alguns casos, a interação entre texto e leitor também necessita da figura de um mediador, uma pessoa que busque aproximar os dois elementos para auxiliá-los a melhor interagirem.

Ser um leitor competente não significa apenas compreender o sistema alfabético ou compreender o que está escrito, mas é valer-se do conhecimento sobre o funcionamento do sistema alfabético visando compreender, é, principalmente, interagir com o que se lê, estabelecendo uma relação de troca, de crescimento, de construção de conhecimento de mundo e, também, de autoconhecimento. Tornar-se um leitor autônomo, no entanto, não é tarefa fácil, é algo que se conquista, é competência construída dia-a-dia, passo-a-passo. Primeiro, com a ajuda de um leitor mais experiente, o leitor caminha cambaleante, descobrindo a leitura do mundo que o cerca e que necessita ser lido para ser compreendido, depois descobre o sistema alfabético que abre as portas para um outro mundo de possibilidades e, assim, a leitura do mundo (FREIRE, 2005) ou o mundo da leitura se descortina frente aos olhos do leitor. Aos poucos, ele se torna independente na leitura do texto e, ao mesmo tempo, capaz de vivenciar a experiência da leitura solitária, do vazio interior, do silêncio que se faz para que as palavras sejam lidas e compreendidas naquele momento único de encontro com o texto (LARROSA, 2003).

Para que o leitor alcance esse estágio de experiência solitária da leitura de permitir-se ouvir as palavras que lê, — é fundamental que ele seja apresentado à leitura por alguém que lhe mostre essa possibilidade. Um dos meios de tornar a leitura presente na vida de uma criança é o modelo de leitor que ela vê no adulto que está próximo. Dessa forma, é grande a influência dos adultos leitores no que diz respeito ao comportamento leitor de uma criança. E essa influência se reflete não apenas na importância ou na frequência com que se lê, ela se dá também no modo como a criança lê.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), a aprendizagem da leitura não se divide em “pré-leitor e pós-leitor” (p.16). O que deve haver nessa aprendizagem é um processo contínuo de desenvolvimento, no qual o aprendiz seja colocado em contato com diversas possibilidades em que a leitura é o foco. Para isso, se faz necessária a presença de um leitor adulto, engajado no processo de auxiliar a criança a ingressar na leitura e também tornar-se um leitor independente, capaz de vivenciar a experiência da leitura como prática de vida, de busca de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

A leitura de narrativas infantis verbo-visuais é uma dessas possibilidades que o leitor adulto pode proporcionar aos aprendizes. Esse leitor exercerá o papel de mediador o que significa auxiliar a criança, que ainda não tem muita experiência, a construir o seu caminho como leitora, a tornar-se independente e crítica em relação ao que lê. Para tanto, esse adulto deve ter

como habilidade principal, segundo Saraiva (2001), a capacidade de apreender o texto confirmando, transformando ou negando-o, ou seja, exercendo plenamente a sua habilidade crítica no ato da leitura.

A mediação do texto é um meio para auxiliar o leitor a atingir a sua competência, a tornar-se um sujeito capaz de interagir com o texto. O modo com que o objeto de leitura se apresenta aos olhos do leitor predispõe a essa interação. No entanto, a habilidade para participar dessa interação precisa ser aprendida. O leitor-criança não nasce preparado para interagir com o texto literário de imediato, após apreender os mistérios do sistema alfabético, ele precisa que alguém o ajude a descobrir a predisposição do texto para interagir, para dialogar. O leitor precisa descobrir na estrutura do texto os vazios (ISER, 1979), como convite a atualização do texto, aceitando ou modificando-o, de acordo com a sua leitura.

A ajuda ao leitor vem por meio da experiência de aprendizagem mediada, na qual um mediador, leitor experiente, auxilia o sujeito aprendiz a descobrir os mistérios do texto e, assim, a alcançar a competência leitora. A interação texto-leitor mediada por um leitor experiente é uma experiência acima de tudo de transmissão cultural, na qual, segundo Tomasello (2003, p. 7), o sujeito tem a oportunidade de interagir com seus semelhantes e percebê-los “como seres *iguais a ele* [grifo do autor], como vidas mentais e intencionais iguais às dele”.

Segundo Allende e Condemarin (2005), a aprendizagem da leitura acontece a partir de diversos fatores, físicos e fisiológicos, sociais emocionais e culturais, perceptivos, cognitivos e linguísticos. Todos esses fatores devem ser considerados para que o convívio com a leitura se dê em um nível que considere as características das crianças e corrobore para que a competência em leitura seja alcançada. Essa complexidade torna evidente que mediar a leitura não se trata de estabelecer uma interação qualquer, mas de uma interação que busque auxiliar no desenvolvimento do sujeito leitor, da sua competência em interagir com o texto, algo que se fomenta a partir da presença de um outro leitor mais experiente e mediador dessa interação.

COMO O TEXTO PRODUZ SENTIDO: COMPREENDER O TEXTO PARA PENSAR A MEDIAÇÃO

O foco da proposta aqui defendida está na habilidade leitora. Essa habilidade não se reduz à compreender o funcionamento da linguagem que constitui o texto, considera essencial que além da compreensão haja também a

produção de sentido. Maria Helena Martins relaciona as ações de decodificar e compreender com outros códigos além do alfabético quando conceitua leitura. Ler, sob a ótica da autora, estabelece vínculo com todas as sensações que se pode ter, de toque, de aconchego, de irritação, de desagrado que sentimos desde que nascemos, pois são esses, “os primeiros passos para aprender a ler” (MARTINS, 2006, p. 11) o mundo e suas linguagens.

Nessa perspectiva, reforça-se a noção de que ler não é apenas compreender como o sistema de representação funciona, mas envolve também a compreensão de uma linguagem, tanto em seus aspectos inteligíveis como em sua sensorialidade, relacionada com o modo com que interagimos com ela. A mesma autora ainda afirma que a leitura só acontece realmente quando somos capazes de “preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais” (MARTINS 2006, p. 82). Tal afirmação merece ser destacada e considerada principalmente diante da diversidade de gêneros textuais com os quais convivemos e que, por vezes, instigam, muito mais do que o nosso olhar.

O ensino da leitura no contexto atual em que os textos são constituições sincréticas não pode resumir-se à compreensão de uma única linguagem. Como nos diz Rojo (2012, p. 19), os textos contemporâneos são multissemióticos e, portanto, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Para a semiótica discursiva, a significação de um texto, não importa qual seja a linguagem que o constitui — verbal, plástica, musical, etc. — é estabelecida a partir de um plano de expressão e um plano de conteúdo. Além disso, os textos podem conter mais de um modo de expressão com vistas a realização de uma única enunciação. Esses, para a semiótica discursiva são objetos sincréticos o que, para Teixeira (2004, p.11) significa dizer que são textos cujo plano de expressão:

se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação.

Para que a leitura desses objetos ocorra é essencial que se considere essa diversidade de substâncias dos modos de expressão que compõem o texto. Assim, a prática da leitura torna-se um estudo da linguagem — não

importando qual o seu modo expressivo —, exigindo do leitor não apenas o conhecimento de sua estrutura, mas de seu funcionamento, isolado e/ou em interação com outras, para o estabelecimento de um enunciado de sentido.

Em outras palavras, a partir da ação leitora, é possível estudar a língua em uso, seus aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos. Nessa perspectiva de estudo, segundo Bagno (2011), em relação à linguagem verbal, as reflexões gramaticais não são isoladas, mas ocorrem em um contexto autêntico, permitindo ao aprendiz perceber que esses recursos possuem duas funções essenciais: a produção de sentido e a interação. Da mesma maneira ocorre com a linguagem visual, de modo que compreendemos como o texto visual diz o que diz, não sendo, portanto, uma “lexicalização imediata da sua dimensão figurativa” como explica Floch (1985, p.13, tradução nossa), mas uma compreensão da linguagem em uso na constituição de um objeto.

Com essa prática, voltamos nossa atenção para as linguagens verbal e visual em uso, em contextos determinados, proporcionamos também o exercício de um olhar diferenciado para os diferentes gêneros textuais encontrados em nosso cotidiano. Por olhar diferenciado, compreende-se uma capacidade analítica mais apurada da constituição dos textos, principalmente daqueles caracterizados como sincréticos. Entendemos que a interação leitora e produtora de sentido com esses textos precisa também estar atenta aos diferentes modos de expressão que os constituem, não apenas identificando-os superficialmente, mas procurando entender melhor o seu funcionamento tanto quanto se entende o do verbal.

Dessa forma, o processo de alfabetização verbal e letramento visual que se pretende melhor compreender no contexto da escola, valendo-se do texto literário será oportunizado a partir de um todo e não isoladamente. Criam-se, assim, oportunidades para o desenvolvimento tanto da escrita verbal, quanto da leitura verbo-visual, para além do letramento literário, alcançando outros textos e práticas de leitura a partir de um conhecimento já adquirido sobre o funcionamento da linguagem verbal e da linguagem visual.

Na obra, *A princesinha medrosa* (2008), de Odilon Moraes (escritor e ilustrador), o entrelaçamento verbo-visual é perceptível e, portanto, produtor de sentido, devendo ser considerada a organização dessas linguagens em associação no processo de leitura. Analisaremos essa obra com essa atenção, procurando compreender os modos de produção do sentido do texto para sermos capazes de explorá-los na mediação da leitura tanto verbal quanto

visual, ampliando a compreensão do texto escrito e do texto imagem, possibilitando um letramento múltiplo.

A narrativa pode ser resumida como a história de uma princesinha que tem medo e consegue vencê-lo. A oposição fundamental, percebida na transformação da personagem que dá nome a história, se dá entre o sentimento de medo e o seu oposto, a tranquilidade. Essa transformação é percebida simultaneamente no texto verbal e nas imagens que o acompanham. Analisaremos em separado cada um dos elementos - verbal e visual - para facilitar a compreensão de como o entrelaçamento de sentido desses dois modos de expressão se dá para acessarmos o conteúdo discursivo da narrativa.

No verbal, um conjunto semântico de substantivos e ações pode ser identificado em torno de cada um dos sentimentos. No início³, quando predomina o medo, encontramos os substantivos *escuro*, *pobreza*, *solidão*, *ordem* e as ações, *ordenar*, *afligir*, *faltar*, além da expressão condicional *e se*, que traz ao leitor as muitas dúvidas da princesinha, reforçando o seu medo ou apreensão de tudo. A medida que a história vai se desenrolando, até o ponto em que a pequena princesa se perde - ponto de mudança de rumo da história -, essas palavras e expressões vão sendo substituídas por outras, principalmente as ações: *descansar*, *escutar*, *brincar*, *dançar*, *aprender a cantar*. O contato com a natureza, uma mudança do espaço interior (o palácio) para o exterior (a mata), também se evidencia nos substantivos: *estrela*, *nascente*, *árvore*, *pedra*, *rio*; além de adjetivos que revelam uma maior leveza no modo de ser da personagem - *alegre*, *segura*, *disposta*.

Essas palavras e expressões auxiliam o leitor a perceber a transformação da personagem ao longo da narrativa. Se a princípio, o espaço primordial era o palácio e, no máximo a cidade onde ele se localizava, depois a mata e o rio tornam-se os cenários principais. O ponto de mudança acontece no momento em que a pequena princesa se perde e precisa aprender a controlar o seu medo por si mesma, sem os recursos que estabeleceu no palácio, sozinha, por ela mesma: “Sentiu medo por estar sozinha, mas se concentrou na tarefa de voltar e, seguindo o leito do rio, chegou sem problemas ao seu palácio[...]”. (MORAES, 2008, s.p.). Da mesma maneira a passagem do tempo, que se reduz ao dia, por ordem da princesa, a partir do momento em que a tranquilidade é alcançada, passa ser duas, o dia e a noite: “... para

³As páginas da obra analisada (MORAES, 2008) não são numeradas.

dormir quando o sono chegar...e acordar no dia seguinte junto com o sol (que agora voltou a ter descanso nas noites)”. (MORAES, 2008, s.p.).

No nível discursivo, o mais abstrato no percurso gerativo de sentido proposto pela semiótica discursiva, a oposição, bem como as transformações nos modos de ser e agir da personagem, no espaço e no tempo ao longo da narrativa, evidenciam efeitos de sentido a respeito da tomada de consciência do nosso poder interior para vencer nossos próprios medos, ou sobre a importância de sairmos de nos mesmos, enxergarmos o outro e o mundo, deixando de criarmos fantasmas interiores que ficam cada vez mais fortalecidos pelo nosso medo. Esses efeitos de sentido, são, provavelmente, muito elaborados e não serão construídos dessa forma por leitores mais jovens como os que o livro pretende como público alvo. No entanto, a compreensão de que há uma oposição de sentimentos, bem como uma transformação do modo de ser e agir da personagem em decorrência de sua saída do palácio são elementos que podem ser mediados a partir de intervenções pensadas com esse intuito. Promover a atenção dos leitores em formação, não apenas para a história como um todo, mas para o modo com que ela é construída é parte do processo de leitura e de desenvolvimento metalinguístico que a leitura literária pode proporcionar.

A construção de sentido ainda pode ser ampliada, se, nesse mesmo ato mediador, incluir-se uma leitura atenta da imagem que acompanha o verbal. Efeitos de sentido que não estão explícitos no verbal podem ser percebidos a partir da imagem, enriquecendo a leitura, permitindo que o leitor em formação esteja atento à imagem e seus modos de expressão do conteúdo.

O primeiro contato por meio da imagem que temos com a pequena princesa acontece na capa. Em uma pequena janela aberta, no canto direito da capa, vemos um cabeça coroad e parte do rosto de alguém que espia, seus olhos estão voltados para o título da obra, disposto um pouco mais abaixo. A menina apenas espia, não se expõe totalmente. A presença do adjetivo medrosa, no entrelaçamento verbo-visual, permite fazer inferências sobre esse comportamento de quem está na janela.

O corpo de quem nos espreita na capa aparece na página anterior ao início da história. Não é um corpo físico, mas sua sombra. A sombra da coroa aproxima a imagem da capa e a que vemos na parte inferior da página, em tom de azul esmaecido decorrente da aquarela que colore a imagem.

Na imagem de Odilon Moraes, a princesinha se revela aos poucos. Na primeira página em que a vemos por inteiro, ela se mostra encolhida, não vemos nem seus braços nem suas mãos, escondidas sobre o manto. Os pés apontando um para outro, muito próximos como se buscassem refúgio embaixo do longo manto. A cabeça não está sobre um pescoço ereto, não há formas longilíneas no corpo da princesinha, apenas no manto que a cobre ou na coroa que pesa sobre a pequena cabeça. Formas e linhas minúsculas nos mostram o rosto da menina, nada é exuberante em seu corpo, apenas o manto que o reveste e se espalha pelo chão ao seu redor.

Todos os elementos expressivos reforçam a apreensão e a inquietude da menina, “a princesinha que tinha muito medo do escuro”.(MORAIS, 2008, s.p.). As formas que a apresentam são quase imperceptíveis - pequenos olhos, boca e nariz minúsculos), cabelos mostrados em linhas finas, pés pequenos e arredondados, escondidos em um sapato; as cores aquareladas são esmaecidas, mesmo o tom de vermelho do manto não se destaca, tudo é reticente, é fraco como se quisesse passar despercebido. Predomina o diálogo de reforço do verbal com a imagem, destacando o sentimento de apreensão que preenche a vida da menina.

A imagem acrescenta novos efeitos de sentido a partir da mudança de comportamento da princesinha. Seu contato mais próximo com a natureza, fora do palácio, nos mostra uma princesa mais leve, que tira os sapatos e usa chinelos de dedo, que se despe do manto e da coroa e nada usando apenas calcinhas. Além disso, vemos o seu corpo por inteiro. O manto não a esconde mais do contato com a natureza. As cores quentes predominam em seu cabelo e no colorido do corpo que com os braços erguidos se joga e se banha no rio.

Todo esse percurso de análise foi feito para que se reforce a ideia de que a observação de todos esses elementos expressivos, verbais e visuais, permite que alcancemos o nível discursivo, o sentido em si. Deixamos de nos tornar leitores adivinhadores e nos tornamos leitores conscientes de como, sensível e inteligivelmente, produzimos sentido. No processo de formação de leitores na escola, essa observação atenta parte do professor na escolha do livro que levará para a leitura. É a partir desse olhar atento que as intervenções de interpretação serão propostas que, novos sentidos trazidos pelos alunos podem ser acolhidos, que predições podem ser confirmadas e inferências podem ser afirmadas ou reconstruídas.

Entendemos esse comportamento leitor atento e sensível do professor como princípio fundamental no desenvolvimento da capacidade de

compreensão a partir da leitura. Não se trata de fixar sentidos prontos que devem ser perseguidos pelos alunos e construídos, mas de ter uma consciência efetiva de que o sentido se dá a partir do texto em interação com o leitor. Não é um jogo de adivinhação, mas um construção sensível, inteligível e consciente que se desenvolve na proporcionalidade de experiências de leitura que temos, bem como na qualidade das mediações vivenciadas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar a leitura mediada não envolve somente o ensino da compreensão do sistema de representação alfabético, da formação das palavras ou da percepção dos elementos de constituição das imagens que acompanham o verbal; envolve, principalmente, a interação dos dois sujeitos – um mediador e um aprendiz – em uma relação que objetiva não a dependência, mas a total autonomia. Além disso, envolve a participação comprometida de dois sujeitos para alcançar esse objetivo, de modo que o seu resultado, a habilidade de leitura, seja realmente aplicada e utilizada como conhecimento efetivo, porém em contínuo desenvolvimento.

Esse envolvimento comprometido, intencional é o que entendemos ser o ato de mediar. Mediar o processo de leitura significa auxiliar o sujeito a construir a sua autoconfiança e descobrir que é possível construir novos sentidos a cada texto lido e tornar isso um hábito, é ensinar a ter nos olhos o brilho da descoberta de um novo sentido revelado a partir de cada leitura de um texto que parecia apenas conter uma bela história ilustrada por alguns desenhos. (AUTOR, 2007; AUTOR e RAMOS, 2012; AUTOR, 2013).

Para isso, entendemos que o mediador precisa estar consciente de seu papel de promotor da curiosidade e do olhar leitor atento. Essa consciência passa por compreender que o fazer mediador exige tranquilidade e atenção para ouvir o leitor em formação, para não indicar caminhos de leitura, mas para provocar a construir caminhos pelo texto verbal e visual:

Uma criança, que se vê diante de um adulto que o corrige constantemente, que não aceita as suas opiniões ou que pouca atenção lhe dá quando está falando, provavelmente não terá vontade de expor suas ideias a respeito do texto. Mediar, portanto, significa também dar voz ao aprendiz, ouvi-lo sobre o que tem a dizer e tentar tirar o melhor proveito disso para a mediação e, principalmente, para o desenvolvimento do sujeito como ser social e cognitivo. (AUTOR, 2012, p.239).

Entre um fazer que compreende a produção de sentido do texto, demonstrando compreender que há protocolos de leitura mediados pelo próprio texto, que instiga o leitor para a procura dos caminhos do texto verbal e visual, permite-se descobrir outros caminhos em conjunção com as crianças, demonstrando que o olhar leitor está em constante descoberta, havendo menor ou maior desenvolvimento, mas nunca um percurso finalizado e, por fim, permitir-se ao acidente do percurso nunca imaginado e que revela novos e inesperados sentidos; tudo isso é ser mediador de leitura.

Na obra analisada a partir da semiótica discursiva procuramos traçar o percurso gerativo de sentido, identificando nos dois modos de expressão elementos que nos permitam compreender a pressuposição recíproca entre as expressões articuladas sincreticamente e o conteúdo. De maneira mais simples, pensando no mediador, professor de sala de aula, no contexto escolar, o percurso pode ser semelhante mesmo que não haja aprofundamento da teoria semiótica. O que interessa é que o olhar do leitor mediador seja atento ao que o texto oferece, não se contentando apenas em estabelecer um sentido, mas procurando compreender como esse sentido se produz a partir dos elementos expressivos, sejam eles verbais ou visuais. Em outras palavras, é preciso que o mediador tenha curiosidade em compreender como o texto diz o que diz e instigue o leitor a buscara também a sua compreensão.

A leitura atenta da obra é ponto de partida primordial da ação mediador para que se proponha a mediação, mas é o seu modo de propor o diálogo com o leitor o meio de proporcionar uma leitura mais ou menos produtora de sentido. O texto literário infantil não é apenas verbal nem é apenas visual, é verbo-visual e esse entrelaçamento de linguagens precisa ser percebido desde o momento da escolha do livro para que possa ser mediado com qualidade.

Nos elementos expressivos verbais, o percurso pode se dar a partir da perspectiva semântica, observando que campo semântico se pode estabelecer, como procuramos fazer e m nossa análise. O percurso sintático também pode ser assumido, especialmente, em texto narrativos, quanto as mudanças temporais e alternância de vozes por vezes são constantes e aparentes na construção do conflito. A sonoridade, rima e ritmo, pode ser relevante na compreensão da escolha de determinadas palavras em detrimento de outras na construção do sentido do texto poético. Ao estabelecer esse tipo de atenção à linguagem verbal que constrói o texto, ocupamos o nosso papel leitor como

sujeito que não apenas compreende o sistema alfabético e como ele constrói a língua escrita, mas compreendemos como essa língua produz sentido.

Do mesmo modo, na leitura na imagem é preciso estar atento aos elementos expressivos que a compõem: formas, cores, a ocupação do espaço da página. Tudo isso, amplia a nossa perspectiva do verbal, sensibiliza o nosso olhar, portanto, não pode passar despercebido. O primeiro passo, talvez, seja tornar dizível tudo o que vemos, mas não pode se resumir a uma mera descrição dos elementos sensíveis da imagem. O primordial é que essa imagem seja considerada como conteúdo de sentido, um sentido que não é único, um sentido que não se constrói apenas a partir do olhar leitor, mas sim da conjunção desse olhar com a imagem a partir da compreensão dessa imagem e de sua carga de sentidos.

Assim, a leitura do texto literário infantil amplia-se, fortalece-se, torna-se uma experiência tanto de acesso e compreensão à cultura escrita quanto de letramento visual. Oferecemos ao leitor em formação, a partir da mediação qualificada e intencional, a oportunidade do desenvolvimento inteligível e sensível da leitura tanto do texto verbal quanto visual.

REFERÊNCIAS

ACASO, María. *La educación artística non son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata, 2009.

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 40-42.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FLOCH, Jean Marie. Introduccion: pour unesémiotiqueplastique. In: _____. *Petites mythologies de l'oelet de l'esprit: pour unesémiotiqueplastique*. Paris-Amsterdam: ÉditionsHadès-Benjamins, 1985, p. 11-19.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46.ed São Paulo: Cortez, 2005.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9.ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- LANDOWSKI, Eric. Textes et pratiques. In: _____. *Passions sans nom*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004, p. 15-18.
- LARROSA, Jorge. La defensa de la soledad (Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer). In: _____. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003, p. 597-605.
- _____. A experiência da leitura. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 96-116.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MORAES, Odilon. *A princesinha medrosa*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-21.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Orgs.). *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Lúcia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. In: *Gragoatá: revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFF*, Niterói, EdUFF, n.16, 2004. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/cps/pt-br/arquivo/Biblio-Lucia2.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2008.

TOMASELLO, Michael. Um enigma e uma hipótese. In: _____. *Origens culturais da aquisição do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-15.

Recebido em 20/03/2017
Aprovado em 11/08/2017