

Ou você vê ou não vê.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sheila Bischoff Rocha

**“OU VOCÊ VÊ OU NÃO VÊ”: *OS MARVELS*, RELAÇÃO VERBO-VISUAL, CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Porto Alegre

2024

Sheila Bischoff Rocha

“OU VOCÊ VÊ OU NÃO VÊ”: *OS MARVELS*, RELAÇÃO VERBO-VISUAL, CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Forgearini Nunes

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Rocha, Sheila Bischoff
"Ou você vê ou não vê": Os Marvels, relação
verbo-visual, construção de sentidos e formação do
leitor literário no Ensino Fundamental II / Sheila
Bischoff Rocha. -- 2024.
176 f.
Orientadora: Marília Forgearini Nunes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Leitura literária. 2. Mediação de Leitura. 3.
Ensino Fundamental II. 4. Narrativa verbo-visual. 5.
Semiótica discursiva. I. Nunes, Marília Forgearini,
orient. II. Título.

Sheila Bischoff Rocha

“OU VOCÊ VÊ OU NÃO VÊ”: OS MARVELS, RELAÇÃO VERBO-VISUAL, CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Forgearini Nunes

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Aprovado em: 18/06/ 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marília Forgearini Nunes – UFRGS/FACED/DEC/PPGEDU
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Analice Dutra Pillar – UFRGS/FACED/DEC/PPGEDU
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak – UNISC/ PPGL
Examinadora

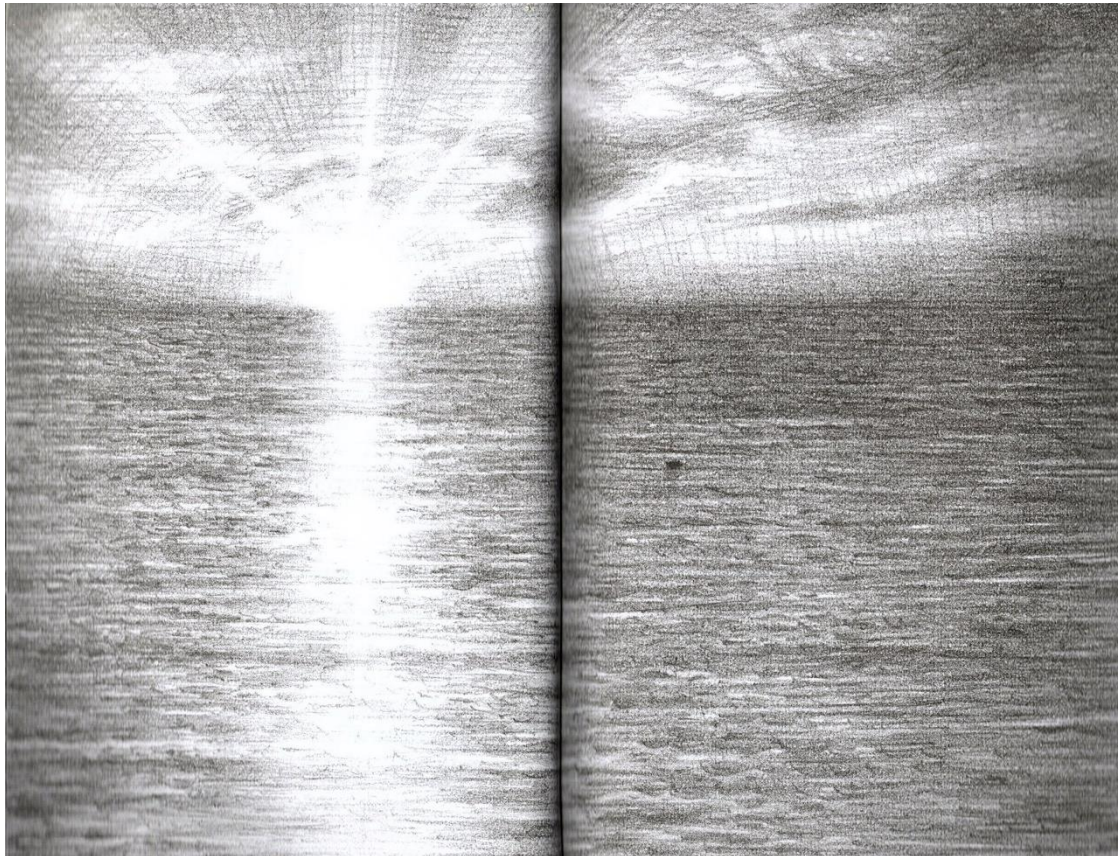
Prof.^a Dr.^a Caroline Valada Becker – UFRGS/CAP
Examinadora

Aos meus filhos, Monique e Fernando, que
aprenderam a conviver com a ausência e a espera.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(Neto, 1975, p.19-20)¹

Figura 1 - Imagem do livro *Os Marvels*



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

¹NETO, João Cabral de Melo. Tecendo a manhã. In: **Poesias completas**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

AGRADECIMENTOS

Como teia, entrelaçada pelos inúmeros fios que me constituem – muitos deles já imperceptíveis a mim –, há, com certeza, muito a agradecer, inclusive – e, talvez, principalmente – àqueles que se enosaram durante o caminho, e me fizeram parar para observar a trama. A tecitura dá-se no individual, mas, principalmente, no coletivo. Foi no contato com outras ideias e maneiras de (v)ler que me (re)constituí como educadora e pesquisadora – e, portanto, como ser humano –, foi nas adversidades que aprendi a usar esse entrelaçamento para colocar os remos na água e seguir em frente com vigor, ainda que, muitas vezes, tenha me sentido à deriva. Meu pai, marinho de profissão, dizia-me que, na vida, é essencial saber remar (e ele não conhecia Fernando Pessoa!), ter auxílio para isso e saber dar um nó seguro. Só cheguei até aqui porque, certamente, nada disso me faltou.

Teço meus agradecimentos na ordem cronológica em que as tramas foram sendo compostas desde o fio primeiro, porém a significância de cada uma delas não está relacionada necessariamente ao tempo, mas, sim, à espessura da linha e ao seu enredamento em minha teia.

Àqueles que me embarcaram nesta jornada e que dela já desembarcaram: meus pais, Aníbal e Gertha. A meu pai, porto-seguro para onde eu podia sempre retornar. À minha mãe – que cismou de ir-se justamente durante esta travessia –, que via a educação como possibilidade de mudança, de si, do outro, do todo.

Aos que me mostraram a imensidão do mar e que me asseguram frequentemente da parceria para remar – apesar das tempestades e das turbulências que podem surgir. Ao Marcelo, por ser força e resistência, pela presença constante. Ao Marcos, por ser parceiro de vida e ideais. Ao Márcio, pela escuta dedicada.

Ao meu companheiro de vida, Samuel, que foi farol e guia na escuridão, por me ajudar a traçar rotas e a ler os mapas (e as tabelas e os números!) e por acreditar e me incentivar a ir além de onde meu foco aponta.

Àqueles que tornaram mais leve meu ir e vir, acompanhando-me sempre com muito carinho, presteza, dedicação, e me servindo como exemplo de resiliência, Nestor e Núria.

Aos fios que escolhi tecer – e que são os mais fiéis, divertidos e desafiadores companheiros de jornada –, Monique e Fernando, pela paciência das horas que lhes foram roubadas, pela felicidade que me proporcionam, por serem minha força e meu (a)mar.

À Marília, que foi onda, vento, mapa, bússola, âncora e inspiração, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, por me apontar o timão, por me incentivar a guiar e por mudar o rumo da minha jornada, mostrando-me que outras rotas são possíveis (e que, sim, eu consigo conduzir!).

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição pública de qualidade e excelência, que, mais uma vez, oportunizou-me crescimento, experiências e compartilhamentos, que trouxe luz e esperança à minha trajetória e que retorna à sociedade uma educadora mais consciente.

À Faculdade de Educação, mais especificamente ao curso de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), que me possibilitou a travessia com experientes e competentes profissionais, que me mostrou possibilidades e me acolheu de braços abertos.

À Gisele e à Franciele, que remaram junto com dedicação e presteza, que tornaram a navegação possível e divertida – entre gargalhadas e lágrimas –, que estão inscritas indelevelmente nesta trajetória.

À direção, coordenação e colegas do Colégio Mauá, que fizeram de tudo para que eu pudesse estar segura e traçasse o caminho com tranquilidade e afinco. Em especial, à Agda, à Daiane, à Dirce e à Tatiane, parceiras de livros e de vida.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS), em especial à professora Doutora Renata Sperrhake, sempre criteriosos e dedicados em suas observações.

À professora Doutora Analice Dutra Pillar, por ter me ajudado a aprender a (l)ver, pelas palavras sempre generosas, pelo incentivo e pelo olhar atento e preciso.

À professora Doutora Ângela Cogo Fronckowiak, por ter sido a centelha motivadora de minha busca, pela sensibilidade, pelo carinho e por ter me mostrado outras formas de (me) (l)ver e de me fazer resistir ou reexistir.

À professora Doutora Caroline Valada Becker, pelas observações atentas – de minha escrita e de minha pessoa –, por me indicar e me motivar a buscar os espaços que posso ocupar.

Ao professor Ph.D. Fernando Hernández, que, em tão curto tempo, fez-me vislumbrar maneiras inimaginadas de fazer pesquisa, que me inquietou e me tirou da zona de conforto.

Aos colegas de curso, que contribuíram direta ou indiretamente no processo.

A quem, mesmo sem saber, perceber ou querer, durante o percurso, foi essencial à minha determinação e ao meu desejo de ir além.

Toda a minha gratidão!

Figura 2 - Lombada do livro
Os Marvels



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

Figura 3 - Imagem do livro *Os Marvels*



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

A maioria das imagens que vemos estão fora de contexto. A maioria das coisas que vemos não tentam nos dizer algo, mas nos vender algo. Na verdade, a maioria das coisas que vemos, revistas, televisão, tentam nos vender alguma coisa. Mas a necessidade fundamental do ser humano é que as coisas comuniquem um significado, como uma criança, ao se deitar, ela quer ouvir uma história. Não é tanto a história que conta, mas o próprio ato de contar uma história cria segurança e conforto. Acho que, mesmo quando crescemos, nós amamos o conforto e a segurança das histórias, qualquer que seja o tema. A estrutura da história cria um sentido. E nossa vida, de maneira geral, carece de sentido. Por isso, temos uma intensa sede de histórias (Wenders, 2001)².

²Depoimento de Wim Wenders no documentário *Janela da alma*. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: Tambellini Filmes e Produções Audiovisuais. Rio de Janeiro. Distribuidora: Copacabana Filmes e Produções, 2001. DVD (64 min, son., color). Disponível em: <https://youtu.be/I9l7upG0DI?si=llvqMDqncguoVwCX>. Acesso em: 19 de dez. 2023.

RESUMO

Ao olhar, seja de uma janela ou a partir dos aros dos óculos, há algo que é enquadrado pelo olhar e algo que ele deixa de abarcar. Como educadora, a preocupação com a expansão e com o alcance dos enquadramentos – assim como a consciência da impossibilidade de abranger a totalidade – manteve-se presente em minha prática, fazendo-me reavaliá-la constantemente. Esta pesquisa se origina da vivência de 19 anos em sala de aula e da preocupação com a expansão dos olhares, das reflexões e dos questionamentos sobre leitura de textos verbais, visuais e verbo-visuais, na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II. A partir deles, a questão de pesquisa: **como a leitura do livro verbo-visual *Os Marvels* (Selznick, 2016), convida à produção de sentidos, a fim de auxiliar na formação do leitor literário no EFII?** foi formulada. Nesse contexto, seu objetivo geral é **compreender o processo de significação resultante da interação de diferentes linguagens (visual e verbal), na constituição de uma narrativa verbo-visual, para descrever de que forma a leitura apresentada nesta pesquisa poderia auxiliar na formação do leitor literário.** O percurso da investigação atende a três objetivos específicos: (1) reunir subsídios teóricos que demonstrem a importância da leitura de imagens no processo de formação do leitor literário, especialmente no EFII; (2) produzir uma revisão bibliográfica para verificar as pesquisas publicadas sobre livros de imagem e a mediação de livros de imagem voltadas ao EFII e (3) observar e descrever, utilizando a teoria semiótica discursiva, a condução da narratividade no livro em análise e como essa narratividade perpassa e aproxima a linguagem verbal e a linguagem visual na constituição do texto reverberando na leitura. Para uma melhor compreensão do percurso de significação traçado nas análises da capa e de dois trechos do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016), contidas no estudo, há uma síntese do referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa: a semiótica discursiva (Greimas e Courtés, 2008) e suas vertentes, a semiótica plástica (Pietroforte, 2007, 2021; Joly, 2012; Ramos, 2020) e a sociosemiótica (Landowski, 2014a, 2014b). Em relação à mediação de leitura, os referenciais foram Bajour (2012) e Cosson (2021a, 2021b, 2022), e, mais especificamente, em relação à leitura de imagem e mediação de textos visuais ou sincréticos, tomou-se como aporte Nunes (2007, 2011, 2013, 2022), Panozzo (2001, 2007) e Linden (2011). Como justificativa para a pesquisa, foram reunidos dados sobre o conceito de leitura e sobre o que se espera do leitor literário no EFII, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além disso, verificou-se o nível em leitura dos estudantes brasileiros ao final da etapa básica de escolarização, a partir do Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ou *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Essas informações foram pertinentes para pensar sobre formação do leitor literário, sobre mediação de leitura e sobre oferta de diferentes linguagens em um mesmo texto, e levaram à escolha da abordagem teórico-metodológica da semiótica discursiva para o estudo do objeto empírico desta pesquisa: o livro verbo-visual, que tem como público pretendido leitores de 6^{os} e 7^{os} anos do EF. O percurso teórico-analítico empreendido demonstra – a partir do quantitativo de publicações de livros de imagem ou ilustrados voltados aos leitores juvenis e de estudos publicados sobre o assunto – que as discussões sobre a promoção da leitura literária em objetos verbo-visuais ainda se encontram em um desenvolvimento que pode ser considerado lento, carecendo de mais publicações literárias, acadêmicas e pedagógicas sobre o assunto. Há um percurso de estudo e análise sobre a leitura de textos visuais e textos verbo-visuais que pode ser ampliado na medida em que se pensa sobre a pluralidade de formas de manifestação da linguagem e sobre a formação do leitor literário em específico. A análise das ações da narrativa – expressas em linguagem visual e verbal – sob diferentes perspectivas revela a riqueza e a complexidade do ato de narrar, o que enriquece a experiência do leitor e permite-lhe acessar diferentes camadas de significado e interagir de maneiras distintas com o texto. O processo de entender essas nuances e singularidades contribui significativamente para a formação do leitor literário, pois lhe oportuniza a experiência de realizar inferências, associações, procurar informações, ou seja, estimula seu olhar para a leitura sensível e compreensiva do texto. Ao final da dissertação, em formato de infográfico, é apresentada uma sugestão de inform(ações) para a mediação de leitura com o livro analisado, levando em consideração o público leitor pretendido.

Palavras-chave: Leitura literária. Mediação de leitura. Ensino Fundamental II. Narrativa verbo-visual. Semiótica discursiva.

ABSTRACT

When looking, whether from a window or through the rims of glasses, there is something that is framed by the gaze and something that it fails to encompass. As an educator, the concern with the expansion and reach of frames – as well as the awareness of the impossibility of encompassing everything – has remained present in my practice, making me constantly reassess it. This research originates from 19 years of classroom experience and the concern with the expansion of perspectives, reflections, and questions about reading verbal, visual, and verb-visual texts, in the subject of Portuguese Language, in Middle School. **From them, the research question: how does the reading of the verb-visual text *The Marvels* (Selznick, 2016), invite the production of meanings, to assist in the formation of the literary reader in Middle School?** was formulated. In this context, **its general objective is to understand the process of meaning resulting from the interaction of different languages (visual and verbal), in the constitution of a verb-visual narrative, to describe how the reading presented in this research could assist in the formation of the literary reader.** The course of the investigation meets three specific objectives: (1) gather theoretical subsidies that demonstrate the importance of reading images in the process of forming the literary reader, especially in Middle School; (2) produce a bibliographic review to verify the research published on image books and the mediation of image books aimed at Middle School and (3) observe and describe, using discursive semiotic theory, the conduct of narrativity in the book under analysis and how this narrativity permeates and approximates verbal language and visual language in the constitution of the text reverberating in reading. For a better understanding of the course of meaning traced in the analyses of the cover and two excerpts from the book *The Marvels* (Selznick, 2016), contained in the study, there is a synthesis of the theoretical-methodological reference adopted in the research: discursive semiotics (Greimas and Courtés, 2008) and its branches, plastic semiotics (Pietroforte, 2007, 2021; Joly, 2012; Ramos, 2020) and sociosemiotics (Landowski, 2014a, 2014b). In relation to reading mediation, the references were Bajour (2012) and Cosson (2021a, 2021b, 2022), and, more specifically, in relation to image reading and mediation of visual or syncretic texts, Nunes (2007, 2011, 2013, 2022), Panozzo (2001, 2007) and Linden (2011) were taken as support. As a justification for the research, data were gathered on the formation of the literary reader in EFII, according to the *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), and on the reading level of Brazilian students at the end of the basic stage of schooling, from the Report of the International Student Assessment Program or Programme for International Student Assessment (Pisa). These informations were pertinent to think about the formation of the literary reader, about reading mediation and about the offer of different languages in the same text, and led to the choice of the theoretical-methodological approach of discursive semiotics for the study of the empirical object of this research: the verb-visual book, which has as its intended audience readers of 6th and 7th grades of Middle School. The theoretical-analytical course undertaken demonstrates - from the quantitative of publications of image books or illustrated books aimed at juvenile readers and of studies published on the subject - that the discussions about the promotion of literary reading in verb-visual objects are still in a development that can be considered slow, lacking more literary, academic and pedagogical publications on the subject. There is a course of study and analysis on the reading of visual texts and verb-visual texts that can be expanded as one thinks about the plurality of forms of language manifestation and about the formation of the literary reader in specific. The analysis of the actions of the narrative - expressed in visual and verbal language - under different perspectives reveals the richness and complexity of the act of narrating, which enriches the reader's experience and allows him to access different layers of meaning and interact in different ways with the text. The process of understanding these nuances and singularities significantly contributes to the formation of the literary reader, as it gives him the opportunity to make inferences, associations, look for information, that is,

it stimulates his gaze for the sensitive and comprehensive reading of the text. At the end of the dissertation, in infographic format, a suggestion of inform(actions) for reading mediation with the analyzed book is presented, considering the intended reader audience.

Keywords: Literary reading. Reading mediation. Middle School. Verb-visual narrative. Discursive semiotics.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Imagem do livro <i>Os Marvels</i> | 7 |
| Figura 2 - Lombada do livro <i>Os Marvels</i> | 10 |
| Figura 3 - Imagem do livro <i>Os Marvels</i> | 10 |
| Figura 4 - O tratamento das práticas leitoras e as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão - estratégias e procedimentos de leitura | 71 |
| Figura 5 - Escala de proficiência em Leitura no Pisa 2018..... | 77 |
| Figura 6 - Avaliação sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica dos jovens | 78 |
| Figura 7 - Infográfico com os resultados do teste em leitura do ano de 2022 | 79 |
| Figura 8 - Brasil, média do desempenho em leitura nas últimas avaliações do Pisa | 79 |
| Figura 9 - Instagram da FNLIJ com o número de títulos recebidos/premiados por categoria | 87 |
| Figura 10 - Livros de imagem publicados atualmente no Brasil por três editoras | 88 |
| Figura 11 - Autora da dissertação e o livro <i>Os Marvels</i> (Selznick, 2016)..... | 93 |
| Figura 12 - Quarta capa, lombada e capa do livro <i>Os Marvels</i> | 94 |
| Figura 13 - Quarta capa, lombada e capa do livro <i>A invenção de Hugo Cabret</i> | 96 |
| Figura 14 - Quarta capa, lombada e capa do livro <i>Sem Fôlego</i> | 96 |
| Figura 15 - Lombadas dos três livros, <i>A invenção de Hugo Cabret</i> (Selznick, 2007), <i>Sem Fôlego</i> (Selznick, 2012) e <i>Os Marvels</i> (Selznick, 2016). | 97 |
| Figura 16 - Capas dos livros de Brian Selznick não traduzidos para português. | 97 |
| Figura 17 - Página do livro <i>Os Marvels</i> (Selznick, 2016) anunciando o nascimento do bebê da quinta geração da família Marvel, no destaque a caracterização da criança como ruiva. | 98 |
| Figura 18 - Final da narrativa de <i>Os Marvels</i> | 100 |
| Figura 19 - Capa do livro <i>Os Marvels</i> | 107 |
| Figura 20 - Capa do livro <i>Os Marvels</i> dividida em quatro partes | 107 |
| Figura 21 - Capa do livro <i>Os Marvels</i> com demarcações..... | 108 |
| Figura 22 - Quadrante superior da capa do livro <i>Os Marvels</i> | 110 |
| Figura 23 - Quadrante inferior da capa do livro <i>Os Marvels</i> | 111 |
| Figura 24 - Imagem do corte dianteiro do livro <i>Os Marvels</i> | 116 |
| Figura 25 - Billy e Marcus durante a tempestade que leva o navio Kraken a naufragar | 117 |
| Figura 26 - Imagem final da primeira parte de narrativa visual..... | 118 |
| Figura 27 - Sequência de quatro aberturas do livro..... | 120 |
| Figura 28 - Sequência de quatro aberturas do livro..... | 121 |
| Figura 29 - Convite para a peça <i>O Anjo e o Dragão</i> | 121 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 30 - Sequência em que o cão arranca o figurino da menina | 124 |
| Figura 31 - Anjo e menina flutuam em uma madeira | 125 |
| Figura 32 - Da manipulação para ver e reunir informações para se ajustar à narrativa: esquema visual da interação a partir das cenas | 125 |
| Figura 33 - Infográfico 1 sobre mediação de leitura do livro <i>Os Marvels</i> | 130 |
| Figura 34 - Infográfico 2 sobre mediação de leitura do livro <i>Os Marvels</i> | 131 |
| Figura 35 - Montagem de fotos de diversas janelas | 135 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Quadrado semiótico elaborado a partir da leitura da capa do livro <i>Os Marvels</i> (Selznick, 2016)..... | 114 |
| Quadro 2 – Como os planos de conteúdo e de expressão podem ser descritos a partir da capa de <i>Os Marvels</i> (Selznick, 2016)..... | 114 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Compilação dos resultados obtidos no banco de dados SciELO Brasil..... | 45 |
| Tabela 2 – Compilação dos resultados coletados no banco de dados SciELO Brasil, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e de ocorrências pertinentes | 49 |
| Tabela 3 – Compilação dos resultados obtidos no banco de dados Capes | 50 |
| Tabela 4 – Compilação dos resultados coletados no banco de dados Capes, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e de ocorrências pertinentes | 56 |
| Tabela 5 – Compilação dos resultados obtidos no banco de dados BDTD..... | 57 |
| Tabela 6 – Compilação dos resultados coletados no banco de dados BDTD, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e de ocorrências pertinentes | 61 |
| Tabela 7 – Compilação dos resultados obtidos no banco de dados Lume/UFRGS | 61 |
| Tabela 8 – Compilação dos resultados coletados no banco de dados Lume/UFRGS, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e ocorrências pertinentes..... | 64 |
| Tabela 9 – Compilação dos resultados relevantes não repetidos e dos resultados pertinentes, somando as ocorrências, em cada descritor, nas quatro bases consultadas | 65 |
| Tabela 10 – síntese de publicações consideradas pertinentes e o público a que estão relacionadas.. | 66 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CPS – Centro de Pesquisas Sociosemióticas
- CERLIJ – Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil
- EF – Ensino Fundamental
- EI – Educação Infantil
- EM – Ensino Médio
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FABICO – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- FACED / UFRGS – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
- HQ – Histórias em Quadrinhos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LUME/ UFRGS – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PISA – *Programme for International Student Assessment*
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca Da Escola
- PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 33 |
| 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 41 |
| 2.1 PROCEDIMENTOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... | 43 |
| 2.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E SÍNTESE DOS ACHADOS RELEVANTES | 45 |
| 2.2.1 Base de dados SciELO Brasil | 45 |
| 2.2.2 Base de dados Capes | 49 |
| 2.2.3 Base de dados BDTD..... | 57 |
| 2.2.4 Base de dados Lume/UFRGS..... | 61 |
| 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 65 |
| 3 LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: BNCC E RELATÓRIO PISA | 67 |
| 3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 67 |
| 3.1.1 A área das linguagens | 68 |
| 3.1.2 O eixo leitura | 69 |
| 3.1.3 A leitura do visual | 73 |
| 3.2 RELATÓRIO PISA | 74 |
| 3.2.1 A avaliação de 2022 do PISA: alguns apontamentos | 78 |
| 4 LEITURA DE PALAVRAS E IMAGENS, ANTES DE TUDO, LEITURA | 81 |
| 4.1 LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO | 81 |
| 4.2 LETRAMENTO VISUAL | 83 |
| 4.3 A IMAGEM NO TEXTO LITERÁRIO | 84 |
| 4.3.1 Narrativa de imagem no Ensino Fundamental II..... | 85 |
| 4.4 PALAVRAS E IMAGENS NA LITERATURA | 88 |
| 4.5 IMAGENS E PALAVRAS: NA LEITURA, NA PRODUÇÃO DE SENTIDO | 90 |
| 4.6 A LEITURA DAS IMAGENS COMO AUXÍLIO À LEITURA DAS PALAVRAS | 91 |
| 5 BRIAN SELZNICK E OS MARVELS | 93 |
| 5.1 BRIAN SELZNICK, AUTOR DE OS MARVELS..... | 95 |
| 5.2 OS MARVELS: UMA SÍNTESE DO QUE SE LÊ/VÊ OU DO QUE SE PODE LER/VER .. | 97 |
| 5.3 A ESCOLHA DE OS MARVELS COMO OBJETO DE ANÁLISE DESTA PESQUISA ... | 100 |
| 6 O PERCURSO DO OLHAR: UMA ABORDAGEM À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA | 102 |
| 6.1 A SEMIÓTICA DISCURSIVA | 102 |
| 7 ANÁLISE DO LIVRO <i>OS MARVELS</i>: CAPA E EXCERTOS VERBAL E VISUAL | 105 |
| 7.1 CAPA DO LIVRO COMO MEDIADORA DE LEITURA | 105 |

| | | |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.1.1 | Percurso de sentido: análise semiótica da capa de <i>Os Marvels</i> | 106 |
| 7.2 | INTERAÇÃO E SENTIDO A PARTIR DA LEITURA DE DOIS EXCERTOS DO LIVRO VERBO-VISUAL <i>OS MARVELS</i> | 114 |
| 7.2.1 | Os Marvels: contextualização dos excertos analisados e da sequência dos fatos | 116 |
| 7.2.2 | Os Marvels: percurso gerativo de sentido em dois excertos do livro | 119 |
| 7.2.2.1 | A narrativa visual | 119 |
| 7.2.2.2 | A narrativa verbal | 126 |
| 7.3 | INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR: SENTIDOS DIVERSOS NA LINGUAGEM VERBAL E NA LINGUAGEM VISUAL | 127 |
| 7.4 | PARA PENSAR A MEDIAÇÃO DE LEITURA | 129 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| | REFERÊNCIAS | 139 |
| | APÊNDICE A – RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS SciELO BRASIL | 148 |
| | APÊNDICE B – RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS CAPES | 152 |
| | APÊNDICE C - RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS BDTD | 163 |
| | APÊNDICE D – RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS LUME/UFRGS | 170 |

Escrever é desenhar, entrelaçar as linhas de maneira que se façam escritura, ou desentrelaçá-las de um jeito que a escritura vire desenho.

Cocteau³

³Jean Cocteau (1889-1963) foi um escritor e ensaísta francês, além de poeta, dramaturgo, diretor de teatro, pintor, ator, escultor e cineasta. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/jean-cocteau.htm>. Acesso em: 08 jan. 2023.

PALAVRAS INICIAIS

Em minha trajetória, linhas que constituem formas e letras se entrelaçam e se desentrelaçam constantemente, ora de maneira que me pareçam fazer sentido de imediato, ora de um jeito, à primeira vista, desencontrado, mas que assume, mais adiante, um sentido completo. Assim, vou me lendo e me desenhando como sujeito. É dessa maneira que busco, nestas palavras iniciais, ainda que desajeitadamente, transpor-me em linhas, que viram letras, que estão constantemente se redesenhando e se dotando de sentido. É desta maneira que tento me apresentar para que, a outros olhos, minha pesquisa ganhe contornos – ainda que de traços e formas tênues –, indique sua linha e, quem sabe, consiga redesenhar-(me)(se) em letras.

Minha relação com as histórias é anterior ao que minha memória consegue recuperar, porque, desde muito pequena, sou encantada por elas. O que faltava à minha mãe em “conhecimento formal”, sobrava-lhe em criatividade e imaginação. Mesmo sem muitos livros, a cada noite, havia muitas histórias criadas e contadas por ela! Eu, porém, era ansiosa, não queria esperar a noite chegar para poder acessar aqueles outros mundos, queria saber o que os traços, espalhados por todos os lugares além dos livros, diziam. Foi assim que decidi tornar-me “independente”: acabei me alfabetizando muito cedo e, então, maravilhada, pude ler o mundo com olhos próprios.

Sem dúvida, minha escolha pelo curso de Letras esteve associada a esse gosto pelas histórias, principalmente as ficcionais. Intrigou-me, ao longo da vida, o fato de muitas pessoas acharem “chato” ler, e, incrível!, algumas também alegarem odiar a leitura. Sempre tentei entender o que havia de tão diferente entre mim e elas, afinal de contas, várias dessas pessoas eram próximas a mim, compartilhavam gostos em comum, mas por que não o gosto pela leitura? O que havia acontecido no seu processo? Ou no meu processo?

Já com essas questões em mente, ingressei, no ano de 2000, no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Após acesso a leituras, pesquisas e estudos, e de 19 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa de anos finais do Ensino Fundamental II (EFII), acabei agregando mais dúvidas e questionamentos à bagagem de experiências que venho acumulando. Essas questões me inquietam e me fazem estar sempre em busca de formação, elas me movem como educadora, fazem as minhas práticas estarem em constante julgamento e me levam à reformulação dos planejamentos.

Durante a graduação, procurei me manter ativa, no sentido de aproveitar as oportunidades que a universidade oferecia. Fui bolsista em dois projetos. Aproximei-me da Língua Espanhola, como descoberta de um gosto ainda desconhecido, uma “outra” forma de ler o mundo. Nada mais extraordinário para uma leitora do que atuar em uma biblioteca, experiência muito significativa que

tive como bolsista da universidade, no Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil (CERLIJ)⁴, em um projeto chamado *Libros Viajeros*. Foi lá que a literatura infantojuvenil me arrebatou. O CERLIJ, situado na Faculdade de Biblioteconomia da UFRGS (FABICO/ UFRGS), tinha o projeto de levar caixas-estantes a escolas municipais de Porto Alegre. Na entrega das caixas às escolas, ocorria a contação de uma história. Portanto, minha tarefa (e dos meus colegas) era ler os livros que estavam disponíveis, para que pudesse me apropriar do acervo; catalogá-los (quando necessário); montar a caixa-estante, de acordo com a escola e a faixa-etária que seria contemplada; adicionar a ficha de uso da caixa (a ser preenchida pela escola) e preparar a contação de uma história.

Em 2004, graduei-me, pela UFRGS, no curso de Licenciatura em Letras – Português/ Espanhol e fui contratada por uma escola para dar aulas de Espanhol e Língua Portuguesa para a 5ª série do EF (atual 6º ano do EF). A partir desse momento, essa etapa da Educação Básica tornou-se parte da minha vida profissional. Durante alguns anos, trabalhei com Ensino Médio (EM), mas permaneci sempre atuando no EFII. Menciono essa informação porque considero importante a permanência em sala de aula ao longo da minha experiência como docente. No decurso desses 19 anos, por permanecer atuando na mesma etapa da Educação Básica, pude observar, questionar e reavaliar constantemente a minha prática.

Durante muitos anos, a cada escolha de título a ser indicado aos alunos, a cada discussão sobre leitura, a cada aluno que me dizia não gostar de ler, mais a inquietação aumentava. Meu incômodo era ainda maior quando os livros que chegavam a mim, por intermédio da escola, traziam uma escrita “funcional” ou, conforme Aguiar (2005, p.105), uma literatura “paradidática”, “com objetivos pedagógicos definidos”, limitando a participação dos leitores ao que diz respeito à produção de sentido. Em geral, eram livros com pouca preocupação literária e muita preocupação mercadológica.

Outro aspecto que me deixava incomodada envolvia alguns questionamentos vindos de pais e, às vezes, até mesmo da equipe pedagógica quanto às minhas indicações de livros “com poucas páginas” ou com “muitas ilustrações”, para a faixa etária em questão. Naquele momento, eu sabia da

⁴Segundo artigo publicado na Revista de Biblioteconomia e Educação, “o Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil, CERLIJ, criado em 1984, pela Profª. Yvette Duro, constituiu um núcleo de estudos e de informação do Departamento de Ciências da Informação da FABICO/ UFRGS. Sua finalidade era realizar estudos no âmbito da produção literária e cultural e dos serviços de informação para crianças e adolescentes, servir de laboratório de ensino, pesquisa e extensão para alunos da Universidade e prestar serviços à comunidade. Seu acervo contava com, aproximadamente, 4500 (quatro mil e quinhentas) obras de literatura infantil e juvenil em língua portuguesa, 900 (novecentas obras de literatura infantil e juvenil em língua espanhola, 500 (quinhentas) obras de suporte técnico sobre a literatura infantil e juvenil e leitura, periódicos especializados sobre literatura e leitura, cartazes de promoção da leitura e cultura dos países hispano-americanos; prospectos sobre os países hispano-americanos e catálogos atualizados de editoras nacionais e estrangeiras.” O projeto encerrou suas atividades no ano de 2015. O acervo foi doado, no ano de 2016, ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre (IFRS/ Campus Porto Alegre), de acordo com informações repassadas, por e-mail, pela Professora Dra. Magali Lippert, Coordenadora do Curso Técnico em Biblioteconomia do IFRS/Campus Porto Alegre, em 23 de maio de 2023.

importância da leitura de determinadas obras para a formação do leitor literário⁵, sabia explicar e apontar estudos e conceitos para justificar a qualidade do texto, mas não sabia explicar minhas escolhas quando também estavam relacionadas às ilustrações, por exemplo. Não sabia explicar como a importância do cuidado com a arte e a técnica do ilustrador implicavam na “minha disciplina”, na leitura que pretendia mediar para promover o desenvolvimento da leitura de imagem e, ao mesmo tempo, a sensibilidade para o texto, seja ele verbal ou não.

Na tentativa de sanar as minhas lacunas, resolvi fazer vestibular novamente, no ano de 2010, para Pedagogia. Lançava meus fios, buscando (entre)estendê-los para além da Faculdade de Letras. Fui aprovada na Faculdade de Pedagogia da UFRGS (FACED/ UFRGS), mas, por motivos pessoais, não pude cursá-la. Abria mão, naquele momento, de algo que desejava muito e que tinha a convicção de que enriqueceria muito a minha prática por um projeto pessoal, a maternidade. Haveria de esperar a tecitura do amanhã por acontecer.

Nos anos seguintes, continuei primando pela qualidade dos livros que indicava e trocando com colegas informações e conhecimento. Procurava trazer para a sala de aula outras linguagens, para não ficar restrita à leitura da palavra. Nos materiais de Língua Portuguesa, os quadrinhos figuravam como opções em atividades de interpretação, mas há uma linguagem própria nesse gênero textual. Ainda não estava satisfeita, o que eu buscava era um pouco diferente.

Tive dois filhos e dediquei tempo a eles. O estudo acabou sendo deixado em segundo plano nesse momento. Mas a linha, que parece desmanchar de um lado, desenha de outro, remontava a minha linha(gem): de filha ouvinte, passei à mãe contadora de histórias. E como lemos histórias! Vi de perto, novamente, todo o encantamento que a literatura proporciona às crianças. Exploramos a biblioteca da escola e suas muitas possibilidades. Vi as minhas crianças arrebatadas pelas histórias, pelas imagens, enfim, pelos livros. E redescobri os livros de imagem! Percebi a riqueza que estava ali, que poderia ser, de alguma forma, transposta para as aulas de Língua Portuguesa planejadas e executadas por mim. Mas como e por que utilizar narrativas de imagem na aula de Língua Portuguesa do EFII? Afinal, a Língua Portuguesa “precisa” materializar-se nas palavras (e ali não havia palavras!). E mais: onde buscar livros de imagem para trabalhar com o EFII?

De certa maneira, eu tentava responder ao que me instigava: se mais exposto à poesia, à polissemia e à sensibilização ao imagético, por meio da leitura de narrativas de imagem, não estaria o leitor aprimorando sua leitura, sua sensibilidade com maior amplitude do olhar? Não seria a oferta dessa narratividade⁶ que ampliaria o campo semântico e auxiliaria os estudantes a irem “além das letras”, permitindo-lhes um trabalho mais efetivo no campo expressivo da linguagem ou das

⁵O conceito de leitor literário adotado por esta dissertação será brevemente explicitado na sequência, retomado no capítulo 2 e desenvolvido no capítulo 3.

⁶O conceito de narratividade adotado por esta dissertação será explicitado no capítulo 3.

linguagens? Não seria esse um percurso para auxiliar no processo de interpretação textual, questão tão debatida pelos professores de Língua Portuguesa?

Nesse momento, tive acesso à obra de um autor chamado Brian Selznick, que oferecia uma possibilidade até então desconhecida para mim. Selznick é autor e ilustrador. Seu livro, *Os Marvels* (Selznick, 2016), voltado ao público infantojuvenil⁷, inicia com uma narração visual, que se desenvolve nas 390 páginas iniciais da obra⁸. Apenas em pequenos trechos dessa primeira parte ele utiliza a linguagem verbal, que se apresenta por meio de imagens de diferentes gêneros textuais impressos e manuscritos, e que fazem parte das ações apresentadas nas imagens ao longo das páginas: lista, lápide, bilhete, placa, certidão de nascimento etc. Na sequência, depois desse conjunto de páginas em que predomina a linguagem visual, o livro de Selznick apresenta a narrativa em linguagem verbal, porém com uma história aparentemente desconectada da inicial. Isso faz com que o leitor seja motivado a tentar conectá-las de alguma maneira. Em um terceiro (e último) momento, ele volta à narração exclusivamente visual. Para o fechamento do livro, o autor elegeu uma citação que estimula o leitor a retornar à história como um todo e repensá-la.

No livro, a arte visual (mais especificamente o desenho a grafite) é parte integrante do texto, mas, ao mesmo tempo que integra, está dissociada porque, fisicamente, ilustrações e palavras predominam em partes diferentes do livro. Sendo assim, escrita e imagem se entrecruzam, formam partes específicas, mas, simultaneamente, compõem uma unidade narrativa que estimula a leitura global e a participação do leitor para estabelecer relações. Dessa forma, exige-se dele uma constante articulação entre essas linguagens, além de habilidade para transitar no campo semântico em busca da apreensão da narrativa, de possíveis construções de sentido, no passar das páginas do livro.

Ao que parecia, o encontro com *Os Marvels* (Selznick, 2016) significava que eu tinha a obra que tanto buscava em mãos para sanar meus questionamentos ou colocá-los à prova. Faltava-me a teoria! Como explicar, embasada teoricamente, com conceitos específicos, que o oferecimento desse tipo de texto, no EFII, pode contribuir para a formação de um leitor mais atento, observador, reflexivo e, portanto, mais crítico?

Em busca de atividades semelhantes já realizadas, de colegas com os quais pudesse dialogar e de teoria que me ajudassem a abordar, em sala de aula, narrativas de imagens, no início de 2021, achei que já era tempo de tornar-me sujeito da minha trajetória acadêmica novamente, de tentar organizar um pouco os pensamentos, as dúvidas, e de tentar preencher algumas lacunas, aliando teoria à prática.

⁷O termo “infantojuvenil” foi utilizado, nesse contexto, para a delimitação de um possível público leitor a partir da classificação utilizada na catalogação do livro pela editora responsável por sua publicação no Brasil, SM: “5º-6º anos / 10-11 anos”. Disponível em: <https://www.smeducacao.com.br/livros/os-marvels/>. Acesso em: 22 de jul. 2023. Ressalto que esta dissertação não visa restringir o público leitor ou classificá-lo, uma vez que a literatura de qualidade perpassa classificações etárias.

⁸A organização da construção da narrativa a partir de diferentes linguagens será explicitada no capítulo 4.

Era chegado o momento de sair do abrigo e de, assim como o galo, de João Cabral de Melo Neto, lançar-me em uma linha que pudesse me levar além, que me tirasse do lugar.

Em um primeiro momento, busquei entrelaçar-me nos fios mais próximos e nos quais eu sabia que encontraria uma condução repleta de descobertas e aprendizados. Por intermédio da professora Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak⁹, passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa: *Estudos Poéticos: Educação e Linguagem*¹⁰, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – cidade onde resido –, coordenado pela docente referida e pela professora Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter¹¹, experiência que ampliou meus horizontes, possibilitou-me vislumbrar o (a)manhã e reacendeu meu desejo de retorno formal à universidade. A cada encontro do grupo, que ocorria virtualmente, pois estávamos ainda em um momento final de pandemia, cresciam em mim a curiosidade e a inquietação. Foi esse contato que se estendeu em teias e me fez perceber que um possível caminho para meus questionamentos seria um mestrado em Educação. Nesse momento, decidi retornar à UFRGS, não à Faculdade de Letras, mas à FACED, onde o Programa de Pós-graduação (PPGEdu) já percorreu um sólido caminho de pesquisas sobre leitura de imagens, mediação de leitura e, desde 2021, renova o espaço voltado à formação do leitor literário.

Então iniciei um período intenso de leituras, de entrelaçamentos e desentrelaçamentos. Percebi o quanto tinha a aprender, quantos fios já haviam sido tecidos e se (entre)cruzavam! Observei que o caminho a seguir era longínquo, mas me conduzia com um prazer que há muito não experienciava. Senti-me viva ao encontrar ressonâncias aos meus questionamentos, ao vislumbrar um

⁹“Ângela Cogo Fronckowiak é professora adjunta e pesquisadora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), RS, Brasil. Atua na Graduação dos Cursos de Letras e Pedagogia, na Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Leitura, linha de pesquisa: Estudos de Mediação em Leitura. É, também, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem CNPq, no qual coordena a atividade permanente de extensão Encontros com a Poesia <https://www.unisc.br/site/poesia/index.html>. (Texto informado pelo autor).” Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>. Acesso em: 10 jan. 2023.

¹⁰“Estudos Poéticos: Educação e Linguagem. Líder do grupo: Prof.^a Sandra Regina Simonis Richter e Ângela Cogo Fronckowiak. Descrição: Estudos em torno da dimensão poética da linguagem, desencadeados em 2000 a partir da fenomenologia da imaginação poética de Gaston Bachelard, vêm subsidiando tanto a prática docente dos professores pesquisadores em suas ações de ensino e extensão, quanto os projetos de pesquisa que desenvolvem atualmente no PPGEdu e PPGL da UNISC. No momento, o grupo agrega projetos de pesquisa na interlocução entre Literatura, Artes Plásticas, Dança, Teatro, Música e Educação da Infância a partir do pressuposto filosófico de ser a experiência poética de linguagem o elo que as aproxima. A questão filosófica que emerge é a da intersubjetividade do viver juntos no mundo comum como modo de interrogar e refletir rumos da pesquisa educacional desde a interlocução com o campo das artes. O grupo, ao articular reflexividade, descrição e interpretação em seus projetos, vem investindo na gradual conquista de um pensamento educacional que reconheça o lúdico, o imagético, o prazeroso, o sensível e o cognitivo como inseparáveis do ato linguageiro de conviver no mundo comum desde a infância.” Fonte: <https://www.unisc.br/pt/grupos-pesquisa-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2023.

¹¹“Sandra Regina Simonis Richter é pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação, atuando na Graduação, na Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Atualmente é coordenadora do PPGEdu da UNISC, pesquisadora do grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, líder do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem. Desenvolve pesquisas com ênfase na relação entre educação e fenomenologia desde os temas artes, crianças e infâncias, educação infantil e ensino fundamental, corpo sensível operante, imaginação poética e experiência lúdica de linguagem. (Texto informado pelo autor)” Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>. Acesso em: 10 jan. 2023.

rumo, uma linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo. Foi assim que descobri títulos como *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil. Com a palavra o ilustrador*, de Ieda de Oliveira (2008), *A educação do olhar no ensino das artes*, de Analice Dutra Pillar (2014), *Mergulhos de Leitura: a compreensão leitora da literatura infantil*, de Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo (2015), *Análise do texto visual: a construção da imagem*, de Antonio Pietroforte (2007), *Introdução à análise da imagem*, de Martine Joly (2012), que revisei autores, tais como Roland Barthes (2015, 2012), Antonio Candido (2011, 2008), Paulo Freire (1983), Maria Helena Martins (1982), e que tive acesso às dissertações e teses da referida linha de pesquisa relacionadas ao tema que me interessava: *A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação* (Marília Forgearini Nunes, 2007), *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido* (Marília Forgearini Nunes, 2013)¹², *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola* (Neiva Senaide Petry Panozzo, 2001), *Leitura no Entrelaçamento de Linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* (Neiva Senaide Petry Panozzo 2007)¹³, *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola* (Tatiana Telch Evalte, 2014) e *Leitura no Entrelaçamento de Linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* (Tatiana Telch Evalte, 2019)¹⁴. A partir da leitura dessas pesquisas, reconheci um caminho que versava sobre temas muito semelhantes ao que eu gostaria de explorar, uma teia que já estava tramada e da qual eu gostaria de me aproximar.

A cada leitura, sentia-me como alguém que olha o mundo pela primeira vez, tudo passou a ser diferente, o entrelaçamento redesenhou possibilidades de respostas às minhas indagações. Passei por um processo semelhante ao da alfabetização: eu estava aprendendo a (v)ler de uma outra forma! Aquele mundo das imagens, da polissemia, das possibilidades interpretativas abria-se para mim. Como pude ficar tanto tempo sem (v)ler?

Motivada por esse arrebatamento, escrevi meu pré-projeto. Busquei as súmulas das disciplinas que achava que seriam pertinentes a ele e enredei meus fios nessa trama. A cada etapa do processo seletivo, sentia que minha tecitura agora era produtiva. Em meio a um final de pandemia, fui aprovada

¹²A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação. (Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/1099>. Acesso em out. 2021.) e Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido (Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/87978>. Acesso em out. 2021).

¹³Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. (Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2072>. Acesso em out. 2021) e Leitura no Entrelaçamento de Linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação (Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13183>. Acesso em out. 2021).

¹⁴Para entender o livro brinquedo: arte e literatura na infância. (Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/106489>. Acesso em out. 2021) e (Re)Pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens (<http://hdl.handle.net/10183/202059>).

e ingressei novamente na UFRGS, no PPGEdu, orgulhosa, mas muito ciente da responsabilidade de dar continuidade a essa teia, formada de histórias e de pessoas.

Hoje, aquela que iniciou a minha história e me iniciou no mundo das histórias já não tem voz – ironicamente, sua voz se esvaiu enquanto esta pesquisa ganhava voz – mas me deu voz para que eu pudesse agarrar-me na linha que entrelaça o tempo – que vem de longe, que vai tecendo (o)(a)manhã –, e seguir tramando, entrelaçando e chamando novas vozes para a construção de uma teia sem fim. Haverá o momento em que também a minha voz deixará de ser fio visível da trama, mas não deixará de existir, pois em todas as vozes há as anteriores. É sobre ver, construir e entrelaçar que esta pesquisa versa, sobre a contribuição de muitas vozes, materializadas em uma narrativa verbo-visual, no auxílio à leitura e à formação do leitor literário.

Depois de situar-me no tecido desta proposta e de (tentar) recuperar como ela foi tramada, traço, então, um breve caminho na organização do trabalho, descrevendo a condução que dei a ele. Na introdução, a partir de três epígrafes sobre aquilo que nossos olhos abarcam, busco justificar a escolha do tema. Na sequência, encaminho a justificativa para a formulação da pergunta que conduz a pesquisa e os objetivos almejados por ela.

O segundo capítulo apresenta uma revisão bibliográfica. A partir da delimitação dos termos *livro-imagem* – segundo Sophie Van der Linden (2011) – e *narrativa de imagem*¹⁵ – foram pesquisadas, em quatro bases de dados (SciELO Brasil, portal de periódicos da Capes, BDTD e Lume/UFRGS¹⁶), as produções acadêmicas publicadas entre 2016 e 2023 sobre leitura e mediação de livros de imagem no Ensino Fundamental II. A partir desse enfoque, selecionou-se oito expressões: *livro-imagem*, *mediação de leitura livro-imagem*, *livro-imagem Ensino Fundamental*, *livro-imagem Ensino Fundamental II*, *narrativa de imagem*, *mediação de leitura narrativa de imagem*, *narrativa de imagem Ensino Fundamental*, *narrativa de imagem Ensino Fundamental II*. Com base nos dados encontrados, teço algumas considerações acerca das publicações relevantes a esta pesquisa.

O capítulo 3 especifica, tendo como fundamentação teórica o Graça Paulino (2014)¹⁷, Rildo Cosson (2021a) e Antonio Candido (2008), o que esta pesquisa tomou como base para a delimitação do termo *leitor literário*: quem lê textos em que se “[...] inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção [...]” (Paulino, 2014, n.p.). A partir dessa concepção – que será mais desenvolvida no capítulo supracitado –, traçou-se um paralelo, buscando compreender a abordagem dispendida em relação à leitura pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área Linguagens, componente curricular Língua Portuguesa, com foco no

¹⁵O conceito de narrativa de imagem é explicitado no capítulo 2.

¹⁶SciELO Brasil (*Brasil Scientific Electronic Library Online*), Capes (Portal de Periódicos criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundado pelo Ministério da Educação do Brasil), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Lume/UFRGS (repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

¹⁷Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 20 de dez. 2023.

EFII. Além disso, o capítulo refere-se a informações coletadas sobre a leitura de imagens na mesma área, porém no componente curricular Arte. A seguir, ocupa-se da matriz de referência em leitura adotada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes *ou Programme for International Student Assessment* (Pisa) e dos dados atuais sobre o desempenho na habilidade em leitura de estudantes brasileiros na última avaliação realizada.

O conceito de texto e a importância da leitura de narrativas de imagem para a formação do leitor literário são abordados no capítulo 4, apresentando brevemente alguns estudos sobre o assunto e dialogando com pesquisas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (EFI). A categoria *livro-imagem*, presente na premiação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), é mencionada como um elemento importante a ser destacado quando se versa sobre o assunto leitura de imagem associada à literatura. Aborda-se também a importância de se estender os estudos que relacionam a leitura de imagem e a formação do leitor literário ao EFII, como um percurso possível e relevante para a leitura de palavras.

Sendo **o objetivo geral desta pesquisa compreender o processo de significação resultante da interação de diferentes linguagens (visual e verbal), na constituição de uma narrativa verbo-visual, para descrever de que forma a leitura apresentada nesta pesquisa poderia auxiliar na formação do leitor literário**, no capítulo 5, o autor, Brian Selznick, é apresentado, assim como os aspectos motivadores para chegar ao objeto de estudo, o livro *Os Marvels* (Selznick, 2016). Ainda no mesmo capítulo, há a explicitação do aporte teórico utilizado para a leitura de imagem – Martine Joly (2012), Graça Ramos (2020) e Antônio Pietroforte (2021) –, observando alguns pontos em que ela difere da leitura de palavra, contrastando e aproximando leitura visual e leitura verbal.

A fim de explicar o embasamento teórico utilizado para a análise do livro que é objeto empírico dessa pesquisa, o capítulo 6 aborda o conceito de texto para semiótica discursiva e a noção do percurso gerativo de sentido, proposto por Julien Greimas (1973) e trabalhado por Diana Luz Pessoa de Barros (2005). No capítulo 7, há a análise da capa do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016), onde observo alguns pontos que podem ser enfocados na leitura de um texto sincrético¹⁸, isto é, aquele que se constitui entrelaçando diferentes linguagens. Na sequência, a partir da escolha de dois excertos do livro, um trecho da parte da narrativa visual e outro da parte da narrativa verbal, seguindo o aporte teórico-metodológico da semiótica discursiva, traço um possível percurso de leitura. Sob duas perspectivas – da relação do leitor com a narrativa e da relação entre as personagens – também são observados os regimes de interação e sentido. Essas leituras endossam a trilha percorrida, demonstrando como a teoria que embasa esta dissertação pode estar presente na análise de uma obra literária sincrética

¹⁸Autores como Greimas e Courtés (2008), Barros (2005) e Fiorin (2012) utilizam o termo “sincretismo” para referir-se ao entrelaçamento de linguagens na constituição de um enunciado único, conforme será explicitado na Introdução desta dissertação.

voltada ao público juvenil, podendo auxiliar na formação de um leitor crítico, consciente da sua incompletude e da variedade de possibilidades a que a leitura pode remetê-lo.

Nas considerações finais, faço um breve percurso de minha caminhada na produção desta dissertação e retomo alguns conceitos-chave do processo. Nessa parte, indico algumas possíveis indagações ao educador (especialmente a quem atua no EFII) acerca do objeto de pesquisa desta dissertação, observando – sem o intuito de um caráter normativo ou prescritivo – como elas poderiam figurar em uma mediação de leitura voltada ao EFII. Em forma de dois infográficos, é apresentado um possível percurso de mediação de leitura para os excertos analisados do livro.

O poema é uma bola de cristal. Se apenas enxergares nele o teu nariz, não culpes o mágico (Quintana, 1983, p.62).

A literatura, assim como a imagem, é um prisma, não um espelho (Oliveira, 2008, p.41).

Quando um sábio aponta o céu, o ignorante olha o dedo¹⁹ (Provérbio japonês).

¹⁹O provérbio popular foi utilizado como demonstração de que a questão da perspectiva do olhar é aventada ao longo do tempo, independente da cultura, e não com a conotação pejorativa que a palavra “ignorante” pode assumir. Aqui, ela adquire o sentido de alguém que ignora, que desconhece. À “sábio” foi atribuída a ideia “daquele que sabe”, que tem ciência de algo, em outras palavras, ciente ou consciente. Procuro pensar a leitura e a formação de leitores como um estímulo a uma trajetória que os torne mais atentos, observadores e críticos, a fim de propiciar processos que os auxiliem a ser cidadãos mais conscientes, que possam refletir sobre o seu meio e atuar como sujeitos no espaço histórico-social em que estão inseridos.

1 INTRODUÇÃO

Por meio da linguagem, entre tantas possibilidades, o ser humano atribui sentido ao mundo ao seu redor, interage com ele, entende-se e comunica-se. Conforme a sociedade se modifica, ocorrem também transformações nas formas de expressão, surgem diferentes e novos modos de utilização da linguagem. Um leitor crítico transita pelas linguagens a ele apresentadas, realizando associações, inferências e comparações, consciente de sua participação e interação nesse processo.

Para fazer referência aos textos que mesclam diferentes linguagens, em articulação – e que podem apresentar-se em diferentes suportes – para a construção do discurso, alguns autores, como Frank Serafini (2014), Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1996), Karla Faria; Sílvia Maria de Sousa; Lucia Teixeira (2014) e Roxane Rojo (2015) utilizam o termo multimodalidade. Já autores como Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés (2008), Diana Luz Pessoa de Barros (2005) e José Luiz Fiorin (2012) utilizam o termo sincretismo, fazendo referência ao entrelaçamento de linguagens na constituição de um enunciado único. No que se relaciona a esta pesquisa, o termo utilizado é o empregado pela semiótica discursiva: sincretismo. O objeto de estudo é o livro *Os Marvels*, de Brian Selznick (2016), em que o enunciado é composto por duas linguagens, como já referido anteriormente, impressas em um suporte – livro físico com características materiais específicas: tamanho (retângulo vertical, de 20,8 x 14cm x 3,6 cm), ilustrações com grafite em página dupla, impressão em preto e branco, em papel offset 90g, peso aproximado de 900g, 670 páginas, capa em *hotstamp*, nas cores azul e dourado. A edição analisada foi traduzida para a Língua Portuguesa por Santiago Nazarian e publicada, em 2016, pela editora SM.

Independente da escolha do tema, um mundo em constante modificação requer habilidade para transitar por diferentes linguagens, que se apresentam em diversos suportes, a fim de que se possa refletir criticamente sobre o seu processo de leitura, sobre a sua realidade, sobre a busca por compreendê-la e sobre a tomada de decisões diante dela.

Neste mundo sincrético, palavras, cores, sons e experiências nos são ofertados através de diferentes suportes de modo isolado, mas principalmente em constante interação. Temos a possibilidade de, além de atuar como edificadores de sentido, agir diretamente na produção, construção e reconstrução dos textos, assim como ocorre em jogos eletrônicos e algumas formas de leitura e escrita colaborativas, em que podemos escolher as ações da narrativa e/ou até mesmo completá-la. Saber lidar com todas essas possibilidades exige um leitor crítico atento e preparado para interagir com os diversos textos – em diferentes suportes – que lhe são ofertados a todo momento, sejam eles verbais ou não.

A epígrafe do poeta Mario Quintana, presente na abertura desta introdução, alude ao poeta como um mágico, um possível criador de sentidos diversos. A escolha vocabular delimita o aspecto

semântico da metáfora, atribuindo-lhe uma atmosfera de engodo, uma vez que o mágico é o indivíduo hábil na prática de truques, na arte da enganação. Em geral, a figura associada à “leitura” da bola de cristal não costuma ser essa, mas a do vidente, o que conferiria à produção do sentido um caráter de crença, pois está-se diante de alguém que prevê o futuro por meio de uma habilidade especial. Ao poeta, por não ser, como o vidente, detentor desta característica, estaria conferido o dom da enganação, do fingimento, característica ressaltada pelos famosos versos do poeta Fernando Pessoa (1965, p.164): “O poeta é um fingidor/ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente”.

Em ambas as situações, vidente ou poeta, o leitor é induzido pelo caráter da crença. Ao anunciar, porém, que o mágico fez a sua parte, e transferir a responsabilidade interpretativa para o olhar do leitor, sugere-se que, se a leitura realizada foi supérflua e ficou apenas na mirada do próprio reflexo, a culpa não é do mágico. No entanto, mesmo utilizando a bola de cristal como espelho, há uma produção de sentido, de um sujeito inserido em um espaço e tempo específicos. Ela é legítima, mas não é única, talvez limitada ao ver, o que não significava limitante ou restrita, porque ler passa pelo ver.

A epígrafe do ilustrador Rui de Oliveira utiliza a imagem de um prisma como possibilitador da criação de diversas imagens, associando-o à leitura, a partir da metáfora sobre a geração de sentidos. O prisma, diferente da bola de cristal, liga-se à ideia da ciência, da ótica, daquilo que pode ser alcançado por meio de caminhos plausíveis de serem engendrados trilhando um determinado percurso.

O que se almeja, no auxílio à formação do leitor literário – e que não se trata de magia, ou crença, tampouco de fingimento, mas sim de construção –, é propiciar-lhe subsídios para que perceba as possibilidades interpretativas oferecidas pelo texto; que ele aguçe seu olhar crítico e o utilize de forma bastante atenta e criteriosa; que possa recolher elementos, ao longo do percurso, de forma a preencher lacunas e tecer sentidos; que perceba o texto como um prisma e amplie sua ótica, percebendo as variadas facetas e os diversos ângulos de uma mesma imagem; que tenha habilidade para transitar entre os múltiplos significados possíveis determinados por um texto.

Ao utilizar a bola de cristal como espelho, há apenas o retorno do próprio reflexo, da sua visão de mundo. Na utilização do prisma, abre-se um leque de possibilidades, que podem ser ampliadas não apenas no plano da significação, mas também no plano da expressão. Tal argumentação dialoga com a de Ramos e Panozzo (2012, p.28-29):

[...] cabe refletir sobre a noção de leitura como processo gradual de decodificação e de diálogo com o objeto lido. Do ato atento de perceber o que se oferece para ler é possível ao sujeito leitor aguçar a percepção, agregar dados e enriquecer a sua compreensão; além de ser uma experiência que propicia a transformação, tanto do texto lido quanto do leitor, o que amplia seus horizontes ao atribuir sentidos, no acesso às linguagens presentes nos textos. Ao considerarmos a presença da imagem como texto constituído pela linguagem

visual, ela se configura como um signo potencial para o exercício de pensamento divergente e passível de desencadear um diálogo no espaço e no tempo.

O deslocamento do eixo para o leitor, requerido pela epígrafe de Mario Quintana, sugere que o olhar deve ser atento e aguçado para que se enxergue além daquilo que está posto diante dos olhos, ou melhor, para que a bola de cristal (ou o texto) não seja apenas utilizada como espelho, em uma leitura narcisista da realidade, é necessário um auxílio à formação desse “olhar-leitor”, para que a leitura possa se ampliar à possibilidade do texto-prisma. E, para tanto, é necessário que o campo de visão seja ampliado para além do dedo, pois só então poderá ser contemplada a gama de possibilidades que a paisagem tem a oferecer. Conforme Cosson (2021a, p.27):

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é um gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

A leitura, em especial a literária, não é unidirecional nem unívoca, ela comporta uma gama de possibilidades, não está atrelada a apenas uma representação, há uma pluralidade de representações à disposição no mundo, com as quais o leitor interage desde muito cedo. Freire (1983) destaca em sua célebre definição de leitura que, antes de ler as palavras, o leitor lê o mundo. As palavras são mais uma possibilidade de leitura desse mundo à disposição do sujeito. O céu é amplo, belo e instigante, mas, por trazer a ideia da imensidão, pode remeter à insegurança e ao temor. Um leitor atento (e destemido) é aquele que tem ciência do papel transformador da leitura, que entende a importância dela em sua trajetória e que a utiliza de forma consciente, é aquele que entende a leitura como um direito, mas também um dever seu como cidadão, que lida com as mudanças em seu mundo – e com as formas de expressão que lhe são apresentadas – com discernimento e que compreende, também, a restrição histórica e social a que seu olhar está submetido.

As epígrafes escolhidas para abrir esta introdução e os questionamentos suscitados por elas fazem alusão às minhas inquietações enquanto professora de Língua Portuguesa de EFII: de que forma auxilio os alunos a potencializarem os sentidos do texto verbal, a aguçarem seus olhares e a enxergarem além das informações explícitas, ou melhor, a não utilizarem a bola de cristal apenas como espelho? De que maneira posso contribuir na formação de cidadãos conscientes, que vão além do conhecimento do sistema de escrita alfabética, que não ficam apenas na leitura narcisista, que conseguem inserir-se em outros contextos e depreender deles possíveis significados? E ainda: posso e devo promover a mediação entre leitor e texto para que os estudantes interpretem as imagens as quais estão constantemente expostos? E mais: a quais imagens estão expostos? Quais imagens interpretam? Que

espaço há no currículo escolar para a imagem-texto? Que auxílio recebem na condução de seus olhares? De que forma e quando fazem associações? Que textos lhes são disponibilizados para que possa ser realizada uma atividade dirigida com objetivos específicos?

Meu questionamento torna-se mais agudo quando encontra dados sobre estudantes brasileiros em avaliações internacionais de leitura. Segundo o relatório do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (Pisa)²⁰, realizado em 2018²¹, os estudantes brasileiros, ao concluírem o EFII, obtiveram uma pontuação de 413 no desempenho em Leitura, abaixo da média da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (doravante denominada OCDE)²², que foi de 487. Os dados ainda revelam que 50% dos estudantes brasileiros atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência, quando a média da OCDE ficou em 77%. Isso significa que eles conseguem, no mínimo, identificar a ideia principal em um texto de média extensão, encontrar informações explícitas, embora às vezes complexas, e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando claramente orientados a isso.

Apenas, aproximadamente, 2% deles obtiveram os melhores desempenhos em Leitura, atingindo o nível 5 ou 6. A média da OCDE ficou em 9%. De acordo com o relatório Pisa, nesses níveis, os estudantes conseguem compreender textos extensos, lidam com conceitos abstratos, realizando associações extratextuais e inferências para determinar como as informações podem ser usadas. Estabelecem distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas no conteúdo ou na fonte da informação.

Uma porcentagem significativa dos estudantes brasileiros, 26,7%, de acordo com o relatório, está situada no nível 1a, nível em que os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou de textos curtos, reconhecem o tema principal sobre um tópico familiar e fazem conexões simples entre as informações fornecidas e seu conhecimento prévio. A maioria das atividades deste nível possui informações explícitas sobre o que e como precisam ser feitas, além de onde o leitor deve focar sua atenção.

²⁰Tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. (BRASIL, 2018b)

²¹A avaliação é realizada a cada três anos, porém o exame previsto para 2021 não foi realizado em função da pandemia de COVID-19, sendo adiado para 2022. (BRASIL, 2018b). Os resultados de 2022 foram publicados em dezembro de 2023, porém, como esta parte da pesquisa já estava em fase de conclusão na época, optou-se por manter os resultados de 2018. Ao final do capítulo 3, algumas observações relativas ao teste realizado em 2022 são tecidas, mas sem o compromisso de uma retomada completa da análise realizada com o resultado anterior.

²²Segundo informações do site <https://www.oecd.org/latin-america/>, “a OCDE trabalha em estreita colaboração com países da América Latina e do Caribe (ALC) para facilitar o diálogo sobre políticas e a disseminação de boas práticas em áreas como investimento, educação, inclusão, concorrência, boa governança, combate à corrupção e política fiscal”. Acesso em: 03 ago. 2022.

Para refletir, além dos dados do Pisa, considero também a abordagem dispensada aos termos *leitor literário e leitura de imagem* pelo documento orientador do currículo da Educação Básica Brasileira. A partir de 2018, a educação brasileira passou a ter um documento norteador, Base Nacional Comum Curricular (mencionada a partir de agora pela sigla BNCC)²³. Nesse documento, no componente curricular Língua Portuguesa, para o EFII, estão previstas as leituras dos mais variados gêneros textuais, como tirinhas, notícias, blogs, vlogs, memes, anúncios publicitários, outdoors, podcasts, infográficos, entrevistas, cartas de leitor, artigos de opinião, cartazes, fotodenúncias etc., visando uma formação leitora que possibilite o trato crítico das informações e dos dados. Sobre a formação do leitor literário, o documento explicita o seguinte:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. [...]No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (Brasil, 2018a, p. 138).

O trecho destacado, no entanto, não menciona, nesse componente curricular, a atenção à leitura de imagens, presentes em vários dos gêneros citados acima. Elas são mencionadas nas habilidades desenvolvidas pelo trabalho com os gêneros textuais citados, mas sempre relacionadas como acessório ao verbal ou elemento característico da forma, não aparecem como uma linguagem específica, que possui suas características e se constitui como um todo dotado de sentido associado ao verbal. O trabalho com imagens é contemplado, na BNCC, no componente de Linguagens – Arte, o que nos leva a concluir que a leitura de imagens acaba encerrada apenas nesse componente curricular.

Joly (2012, p.121) atenta para a questão de que “as imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim”. Desta forma, é possível afirmar que a leitura de imagens enriquece a leitura de palavras, assim como a leitura de palavras enriquece a de imagens. Portanto, ler imagens, trata-se, como menciona Floch (1985), do resultado de um complexo processo de produção de sentido, cujas etapas, em sua maioria, não diferem daquelas do processo gerador de sentido em qualquer outro texto, linguístico ou não. A apreensão do todo verbal e visual em articulação exige do leitor habilidade interpretativa. Para tanto, assim como na leitura do texto verbal, a mediação

²³Segundo o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular, “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2018a, p.7)

torna-se importante, até que se alcance determinado grau de proficiência e autonomia por parte também do leitor que lê imagem.

Ao trazer para a sala de aula de Língua Portuguesa o trabalho com textos sincréticos, o professor poderá, como mediador, auxiliar o aluno a expandir suas possibilidades de leitura, uma vez que, utilizando-se da base teórico-metodológica da semiótica discursiva²⁴, será necessário deter-se no texto, analisando seus elementos, traçando um percurso gerativo de sentido, o que o tornará um leitor mais experiente, e, conseqüentemente, fará com que ele interprete com mais propriedade não só os textos verbo-visuais que lhe cercam, mas a sua realidade.

De acordo com Joly (2012, p. 133),

[...] quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras. Correndo o risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras.

No exercício de observar, de atribuir sentido à imagem e de associá-la à palavra, o leitor expande sua capacidade interpretativa, o que irá auxiliá-lo em sua formação, não só como leitor na disciplina de Língua Portuguesa, mas também como leitor de mundo, que aguça sua percepção, tornando-se mais atento em relação ao seu entorno.

Essa afirmação assenta-se em um percurso de pesquisa e de estudo bastante sólido sobre a leitura de imagens e de textos sincréticos na literatura infantil. Nunes (2013, n.p.), propõe a leitura mediada do livro de imagem compreendendo-a como “prática de interação e sentido que auxilia no letramento visual”. Cabe explicitar o termo letramento visual adotado por esta pesquisa:

a noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente (Belmiro, 2014, n.p.).²⁵

Evalte (2019, p.7) atenta para o fato de se formar pedagogos preocupados e que invistam na leitura do visual: “há muito tempo preocupamo-nos em alfabetizar o verbal e hoje presenciamos uma necessidade de definirmos bases para a leitura do visual, já que estamos imersos em uma cultura fortemente visual”. Sobre o contato das crianças com desenhos animados, em uma análise do texto sincrético, Pillar (2010, p. 128) enfatiza que “a produção de sentido nesses textos depende de estratégias globais de comunicação. Interessa, então, conhecer essas estratégias, identificando os mecanismos pelos quais se estabelecem as relações de significação”.

²⁴Como já mencionado anteriormente, esta é a teoria de base adotada nesta dissertação.

²⁵Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 22 jul. 2023.

A relevância das pesquisas de uma autora – dentre as várias que contribuíram com suas pesquisas para que este projeto pudesse ser pensado e embasado teoricamente – precisa ser destacada: Panozzo (2001, p. XI), em sua dissertação intitulada *Literatura Infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*, à luz da semiótica discursiva, discute a leitura de textos imagéticos na escola, explorando as articulações e relações entre os elementos constitutivos da imagem em livros de literatura infantil. A pesquisa aponta também a necessidade de formação específica de professores para a exploração da leitura das linguagens visuais na escola. Em sua tese intitulada *Leitura no entrelaçamento de linguagens – literatura infantil, processo educativo e mediação* (Panozzo, 2007, n.p.), a autora, a partir da abordagem semiótica, discute uma perspectiva de leitura de textos constituídos por diferentes linguagens e a importância da mediação didático-pedagógica para a formação do leitor. Essas pesquisas contribuem para esta investigação que se projeta aqui, primordialmente, por abordar, a partir da semiótica discursiva, a leitura de textos constituídos por diferentes linguagens e o processo de mediação para a formação do leitor de literatura. Nesta investigação, pretendeu-se avançar nas reflexões com foco específico no público leitor do EFII.

Segundo Ramos e Panozzo (2015, p. 134), é necessário entender o livro infantil a partir de uma perspectiva que congrega diferentes sistemas de linguagens e, a partir dela, conceber a palavra como parte da significação:

Construir competências de leitura na atualidade demanda qualificar o processo de compreensão do discurso construído também na contribuição da literatura infantil, que acolhe e dialoga com diferentes sistemas de linguagens.
Pensar o livro infantil apenas pela perspectiva da palavra implica ignorar parte de sua significação, uma vez que o leitor apreende a obra na sua totalidade, ou seja, congregando as linguagens que a constituem.

É sobre a leitura dessa pluralidade de formas de se expressar, de (se) compreender e de atribuir sentido ao mundo que esta pesquisa versa, voltando-se à disciplina de Língua Portuguesa, no EFII, realizando uma busca e reunião de argumentos teóricos para fundamentar a relevância da prática no EFII de leitura de textos sincréticos, especialmente os literários, como forma de sensibilizar o olhar do leitor. Como objeto de estudo, foi eleita uma narrativa literária verbo-visual, que tem como leitor pretendido o público infantojuvenil.

Nesse contexto, enfocando a polissemia propiciada pelas imagens e o fato delas possuírem sintaxe e semântica próprias (que transcendem a materialização linguística), insere-se a seguinte questão de pesquisa: **como a leitura do livro verbo-visual *Os Marvels* (Selznick, 2016), convida à produção de sentidos, a fim de auxiliar na formação do leitor literário no EFII?**

Com essa questão como mote principal, estabeleço, conforme explicitado nas *Palavras Iniciais*, uma linha de pensamento e organização para a sequência da dissertação. O capítulo a seguir apresenta uma revisão bibliográfica – em busca de publicações sobre o assunto – realizada em quatro

bases de dados (SciELO Brasil, Capes, BDTD e Lume/UFRGS). O recorte temporal foi delimitado adotando o critério do ano de publicação do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016) até o momento de conclusão da pesquisa, dezembro de 2023. O material encontrado foi compilado em tabelas, primeiro, por base de dados, considerando os resultados relevantes e os resultados pertinentes. Por fim, procedi a um cruzamento de todos os dados obtidos, a fim de não computar as informações repetidas, e organizei uma tabela que demonstra as informações específicas sobre os níveis de ensino a que cada publicação considerada pertinente está associada.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Uma pesquisa que enfoca a leitura de imagem associada à leitura verbal, não deixa de, a partir dela, trazer à tona questões sobre mediação de leitura de livros-imagem e formação do leitor literário no EFII. A revisão bibliográfica que se apresenta neste capítulo contempla esses termos, a fim de verificar as publicações já realizadas no país considerando o fato do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016), objeto de estudo desta dissertação, ser composto, em grande parte, pela narrativa visual.

Com o objetivo de buscar as pesquisas e publicações realizadas entre 2016 e 2023, em Língua Portuguesa, sobre leitura e mediação de leitura de livros-imagem no EFII²⁶, procedeu-se a uma busca em quatro bases de dados: SciELO Brasil, Capes, BDTD e Lume/UFRGS²⁷. O recorte temporal foi delimitado adotando o critério do ano de publicação do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016) até as publicações realizadas em 2023 (ano em que a sistematização desta pesquisa foi realizada). A Língua Portuguesa foi utilizada como critério de pesquisa, pois buscou-se verificar como a narrativa de imagem é lida e mediada nas aulas da disciplina no EFII – ou como pode ser adaptada à disciplina. A busca foi focada na leitura de livros-imagem e narrativas de imagem considerando que grande parte do objeto de estudo desta pesquisa, o livro *Os Marvels* (Selznick, 2016), foi narrado em linguagem visual.

A partir dos dados obtidos, foram pré-selecionadas as publicações consideradas relevantes em relação aos assuntos abordados nesta pesquisa. A seguir, procedeu-se à leitura atenta das selecionadas, de acordo com os critérios estabelecidos (citados anteriormente), e foram tecidas algumas considerações sobre o foco dessas pesquisas e sobre como elas podem auxiliar ou embasar teórica e/ou

²⁶São esses critérios que serão considerados na escolha dos descritores e na análise e tratamento dos dados obtidos para classificá-los em relevantes e/ou pertinentes. A pesquisa foi mais abrangente, como poderá ser conferido, levando em consideração não apenas o EFII. Se se restringisse a apenas essa etapa de ensino, os dados seriam praticamente inexistentes, conforme o leitor poderá conferir nos registros realizados no capítulo.

²⁷“O SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica em formato eletrônico”. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200001>. Acesso em: 03 fev. 2024. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) “[...] integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional”. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 03 fev. 2024. “O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do país, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil [...] Ele foi criado para reunir material científico de alta qualidade e disponibilizá-lo à comunidade acadêmica brasileira. Disponível em: <https://www.periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 03 fev. 2024. O Lume é o repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ele “tem por objetivo reunir, preservar, divulgar e garantir o acesso confiável e permanente aos documentos acadêmicos, científicos, artísticos e administrativos gerados na Universidade, bem como às suas coleções históricas, e a outros documentos de relevância para a Instituição, que fazem parte de suas coleções, embora não produzidos por ela, maximizando a visibilidade e uso desses recursos”. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/apresentacao>. Acesso em: 03 fev. 2024.

metodologicamente os profissionais que desejam utilizar as narrativas de imagem como maneira de contribuir na formação do leitor literário. Por fim, verificou-se quais publicações estão diretamente relacionadas ao tema desta dissertação, observando como elas podem auxiliar ou instrumentalizar o mediador de leitura ou o docente de Língua Portuguesa que deseja trabalhar com narrativas de imagem (ou livros-imagem) voltadas ao Ensino Fundamental II. Dessa forma, portanto, os critérios para a seleção de publicações consideradas pertinentes foram que estivessem relacionadas a alguma das abordagens desta dissertação: *formação do leitor literário*, *leitura de textos visuais*, *leitura de textos sincréticos*, *teoria semiótica discursiva ou semiótica plástica*. O nível de ensino relacionado à publicação selecionada como pertinente não foi um fator de exclusão, uma vez que, em alguns casos, um artigo que analisa livros voltados à Educação Infantil – por exemplo – teve a abordagem associada a um dos critérios mencionados.

Antes de observar os termos eleitos para busca e o tratamento dispendido às informações coletadas, considero relevante explicitar três conceitos adotados a partir dos quais se procedeu à leitura das pesquisas e trabalhos selecionados nesta revisão bibliográfica: *livro de imagem*, *narrativa de imagem* e *mediação de leitura*.

Livro de imagem, de acordo com Linden (2011), é o termo adotado, no Brasil, para denominar um livro que utiliza a linguagem visual para compor a narrativa, não fazendo uso da linguagem verbal. Corroborando com essa definição, Camargo (1995, p. 70) alude ao termo – empregando a designação *livro sem texto*, mas optando por denominá-lo *livro de imagem* – como imagens que contam uma história e que, portanto, são essenciais na constituição do discurso narrativo. Ainda no mesmo viés, Ramos (2020, p. 108), menciona como *livro-imagem* “a forma do livro que dispensa palavras”. Portanto, o termo *livro de imagem* (ou *livro-imagem*) é entendido aqui como a narrativa que é elaborada e desenvolvida com a linguagem visual, sem o auxílio da linguagem verbal.

Por *narrativa de imagem*, entende-se a sequência de imagens que, concatenada, é responsável pela constituição do discurso narrativo. A narrativa de imagem está presente no livro de imagem, mas nem todo livro que apresenta a narrativa de imagem é considerado um livro de imagem. O termo *livro ilustrado* com frequência também é empregado quando se aborda tal assunto, porém ele foi descartado da busca porque, segundo Linden (2011, p. 86), no livro ilustrado, “o sentido emerge a partir da mútua interação entre imagens e palavras, com a preponderância daquelas”.²⁸

Por *mediação de leitura*, entende-se a ação que visa “fazer pontes entre livros e leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”

²⁸Ainda que o livro verbo-visual eleito como objeto de estudo desta dissertação apresente palavras e imagens em mútua interação na construção do sentido e que as imagens sejam preponderantes (Linden, 2011), optou-se pela não utilização do termo *livro ilustrado* porque, segundo a autora, o conceito estaria ligado às duas linguagens apresentadas concomitantemente nas páginas do livro, o que não ocorre em *Os Marvels* (Selznick, 2016).

(Reyes, 2016). O papel do mediador é identificar as brechas existentes no texto para elaborar um convite e promover uma experiência de leitura sensível no encontro texto-leitor (Nunes, 2022).

Visando abarcar o maior número possível de publicações, oito termos foram eleitos para a busca: *livro-imagem*, *mediação de leitura livro-imagem*, *livro-imagem Ensino Fundamental*, *livro-imagem Ensino Fundamental II*, *narrativa de imagem*, *mediação de leitura narrativa de imagem*, *narrativa de imagem Ensino Fundamental* e *narrativa de imagem Ensino Fundamental II*. Uma explicitação faz-se necessária sobre a eleição dos termos para as buscas: os termos *livro-imagem*, *livro de imagem* e *livro imagem* são entendidos aqui como equivalentes, mas, ao consultar as bases de dados, houve uma pequena modificação em relação ao número de ocorrências, por isso a pesquisa foi realizada com os termos escritos dessas três formas, mas registrado como *livro-imagem*²⁹, termo eleito para ser utilizado nesta dissertação.

Para que a leitura dos registros seja mais fluente, os quadros completos com as informações coletadas em cada banco de dados foram representados em Apêndice (A, B, C e D) e as tabelas com a compilação desses dados estão inseridas no corpo do texto. O subitem *procedimentos da revisão bibliográfica* explicitará o tratamento dado às informações coletadas e à organização dos dados.

Faz-se necessário lembrar que a pesquisa, por estabelecer um recorte temporal e utilizar quatro base de dados, não tem por objetivo esgotar o número de publicações sobre o assunto, uma vez que podem existir trabalhos anteriores a 2016 e publicações em outras bases de dados. Portanto, os resultados obtidos são um recorte do que foi possível encontrar a partir dos descritores utilizados, o que não significa que não existam publicações sobre o assunto que não estejam contempladas neste estudo.

2.1 PROCEDIMENTOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Quatro bases de dados foram eleitas para a pesquisa e consultadas na seguinte ordem³⁰: SciELO Brasil (*Brasil Scientific Electronic Library Online*), Capes (Portal de Periódicos criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundado pelo Ministério da Educação do Brasil), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Lume/UFRGS (repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Os oito termos eleitos apresentados anteriormente foram pesquisados em cada uma das bases. Conforme já mencionado, utilizei o descritor *livro-imagem* para o registro nas tabelas e nos quadros, mas a pesquisa também consultou as variações do termo: *livro de imagem* e *livro imagem*. Os quadros com as informações obtidas estão organizados conforme a base de dados consultada (Apêndices A, B, C e D) e em

²⁹ Optei pelo termo *livro-imagem*, ainda que, em alguns trechos, possa ser empregado *livro de imagem*.

³⁰ A sequência de consulta não seguiu nenhum critério específico, senão o da necessidade de iniciar por uma das bases escolhidas.

quadros que apresentam em colunas a seguinte sequência de informações sobre cada trabalho: (1) descritor utilizado, (2) número total de ocorrências a partir do descritor utilizado (resultados), (3) número de ocorrências relevantes ao levantamento proposto por esta pesquisa (resultados relevantes), (4) título do trabalho, (5) tipo de publicação, local, ano e endereço de acesso, (6) palavras-chave e (7) tema/eixo a que pertence.

Ao concluir a busca nas quatro bases e após organizar e tratar as informações encontradas (reproduzidas nos Apêndices, conforme já mencionado), optei por apresentar um compilado dos resultados em tabelas – inseridas no corpo do texto – tendo em vista a seguinte organização em colunas: (1) descritor utilizado na busca, (2) resultados encontrados e (3) resultados relevantes (Tabela 1, Tabela 3, Tabela 5 e Tabela 7). Onde entende-se: *descritor* como os oito termos eleitos já mencionados anteriormente, *resultados encontrados* como o número total de ocorrências para o termo informado e *resultados relevantes* como as publicações que, após a leitura do resumo, estavam de acordo com os critérios enfocados por esta pesquisa.

De posse dos resultados considerados relevantes, procedi à leitura de cada uma das publicações³¹, buscando verificar se estavam estreitamente relacionadas aos critérios estabelecidos para a busca aqui proposta³², nomeadas como *resultados pertinentes* ao objetivo deste estudo. Cabe ressaltar que, como já haviam passado por uma seleção, a partir da leitura dos resumos (conforme mencionado anteriormente), nenhum dos resultados obtidos após a leitura das publicações foi considerado irrelevante. Após a apresentação dos dados, procedi a uma breve explanação sobre cada publicação, mencionando sua relevância e ou/pertinência a esta pesquisa. As publicações foram apresentadas, em cada descritor, da mais recente à mais antiga.

A seguir, os resultados foram cruzados entre bases e entre descritores, para que não fossem computados trabalhos repetidos. As ocorrências obtidas foram registradas em tabelas, organizadas por base de dados e por descritor. As informações foram distribuídas nas colunas de acordo com a sequência: (1) descritor utilizado na busca, (2) resultados relevantes e (3) resultados pertinentes não repetidos (Tabela 2, Tabela 4, Tabela 6 e Tabela 8).

Como comparativo final, foram cruzados os resultados relevantes não repetidos e os resultados pertinentes não repetidos das quatro bases, a fim de obter um diagnóstico mais preciso sobre o número total de publicações pertinentes não repetidas encontradas nas quatro bases consultadas, esse comparativo foi organizado na Tabela 9.

³¹A base de dados BDTD, por conter teses e dissertações, textos de longa extensão, diferentemente das outras bases – que tiveram os textos lidos na íntegra – teve suas ocorrências avaliadas como pertinentes a partir do resumo do autor.

³²Ao realizar esse refinamento dos dados, julgo importante destacar que aquelas publicações desconsideradas assim o foram, pois, apesar de se relacionarem ao assunto, não acrescentaram informações relevantes para a escrita, o que não significa que não sejam extremamente pertinentes e necessárias ao que se propõem.

A seguir, são apresentados os números encontrados em cada base de dados e um breve resumo sobre as publicações consideradas pertinentes não repetidas.

2.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E SÍNTESE DOS ACHADOS RELEVANTES

Em cada base, como forma de organização dos dados coletados, observei a seguinte sequência no tratamento das informações:

- a. quadro completo de ocorrências encontradas, registrado em Apêndice (A, B, C e D);
- b. tabela com o registro dos resultados quantitativos obtidos e dos resultados relevantes – registrada no corpo do texto (Tabelas 1, 3, 5 e 7);
- c. síntese das publicações consideradas relevantes, de acordo com os critérios observados para esta dissertação;
- d. tabela com a compilação dos resultados relevantes – após análise de ocorrências relevantes não repetidas – e dos resultados pertinentes a esta revisão bibliográfica, registrada ao final da análise de cada base de dados (Tabelas 2, 4, 6 e 8);
- e. tabela com o resultado total de ocorrências relevantes não repetidas e com o total de ocorrências pertinentes, considerando os quatro bancos de dados consultados (Tabela 9).

2.2.1 Base de dados SciELO Brasil

Na base de dados SciELO Brasil, foram encontradas, ao todo, 65 ocorrências para os descritores pesquisados, dessas, sete foram consideradas relevantes, de acordo com os critérios de busca estabelecidos para esta pesquisa, conforme demonstra a Tabela 1³³.

Tabela 1 - Compilação dos resultados obtidos no banco de dados SciELO Brasil

| Descritores | Resultados Encontrados | Resultados Relevantes |
|-----------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Livro-imagem | 30 | 4 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 1 | 1 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 34 | 2 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 0 | 0 |

³³Resultados apresentados não exclui as ocorrências repetidas. Elas serão computadas, em tabela, ao final da análise das publicações relevantes. O mesmo critério aplica-se para as quatro bases consultadas.

| | | |
|-------------------------------------------|---|---|
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao realizar a análise das publicações encontradas na base de dados SciELO, foram obtidos 30 resultados a partir do descritor *livro-imagem*. Dos 30 resultados, quatro foram considerados relevantes ao que se destina esta busca, os demais estavam voltados a outras disciplinas, como Ciências e Matemática, ou à análise de imagens em livros didáticos, com algum fim bastante específico, que não a narrativa de imagem nos livros literários, entendidos aqui – conforme já mencionado anteriormente – como aqueles que abarcam a dimensão do sensível, criando um pacto ficcional entre leitor e narrativa (Cosson, 2021a), além de incluir “[...] necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção [...]” (Paulino, 2014, n.p.).

Dos quatro resultados relevantes obtidos para o descritor *livro-imagem*³⁴, o artigo intitulado *A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual* (Araújo; Parente; Araújo, 2019) tem como foco o leitor em fase de alfabetização. À luz da teoria da multimodalidade, tendo como base a *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (1996), o estudo aborda a leitura da capa do livro *Brincando de Inventar*³⁵, analisando-a sob a perspectiva da semiótica visual, que considera a capa um elemento multimodal: “a análise de um texto multimodal é um processo complexo, pois abrange diferentes modos de significação e uma multiplicidade de elementos, que constroem um universo sociocultural” (Araújo; Parente; Araújo, 2019, p. 713). No subtítulo *Fundamentação Teórica*, os autores explanam a teoria para, nos seguintes, *Metodologia e Discussão da Análise*, descrever o estudo e o processo de análise dos resultados. Ao concluir, ressaltam o fato de as imagens não servirem apenas de suporte para textos verbais, dada a carga de sentido que carregam, e atentam para a importância de, como professores e estudiosos da linguagem, nos “[...] voltarmos para o estudo da elaboração da imagem e das leituras proporcionadas a partir das imagens para promovermos um diálogo entre a teoria e a prática, a fim de trabalharmos com estruturas imagéticas em sala de aula” (Araújo; Parente; Araújo, 2019 p. 730). A relevância deste estudo se dá pela discussão suscitada sobre a carga semântica oferecida pelas imagens, sobre sua relação com o texto verbal e sobre a importância dos docentes se instrumentalizarem, a fim de potencializar o diálogo sobre a leitura de imagens em sala de aula.

O artigo *Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem* (Carvalho; Araújo, 2019) apresenta um estudo voltado à formação de leitores na Educação Infantil. Buscando responder como se organiza a significação estética em um livro de imagem, as autoras recorreram às

³⁴Apesar de o título não apresentar as palavras livro e imagem, o artigo foi selecionado pela busca do banco de dados e mantido nesta revisão bibliográfica por sua relevância.

³⁵CAVALCANTE, N.; OLIVEIRA, E. **Brincando de inventar**. Fortaleza: Seduc, 2015.

obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em busca de um livro de imagem destinado à Educação Infantil. A obra eleita para o estudo foi *Ladrão de galinhas*³⁶. Tomando como base a teoria semiótica barthesiana, mas também conceitos de outros autores, como Todorov (2011), Santaella (2012), Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011), as autoras interrogam-se, em relação ao livro de imagem, sobre quais seriam as características do gênero, buscando “os elementos que o compõem esteticamente – o que há em comum, independentemente do estilo de cada autor/ilustrador” (Carvalho; Araújo, 2019, p. 3). A relevância do estudo para esta pesquisa refere-se à caracterização do livro de imagem, independentemente do autor/ilustrador ou da faixa etária a qual é destinado. Alguns aspectos formais abordados levam à reflexão mais abrangente sobre o gênero textual, tais como a importância minuciosa de cada imagem para o encadeamento narrativo, a representação de tempo e de espaço, as especificidades que compõem a narrativa visual e a utilização das cores e do espaço da página. Ao analisar o livro escolhido, essas e outras características são abordadas, levando o leitor a perceber, na prática, a construção teórica referida pelos autores do estudo.

Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo português e brasileiro: uma análise comparada (Ramos; Mattos, 2019) observa as aproximações entre livro-álbum³⁷ lírico e livro-álbum narrativo, tendo como base, principalmente, os estudos de Neira-Piñeiro (2018), que analisa e classifica as diferentes formas de aproximação entre texto e imagem nesses livros, e suas especificidades quanto à aproximação do público-alvo. O artigo conceitua os livros-álbum líricos como a combinação de um ou vários poemas com uma sequência de imagens de maneira que ambos interajam na construção do sentido. Essas obras podem apresentar-se de duas formas: “[...] por um lado, as publicações de tipo antológico, que incluem vários poemas, e, por outro, os livros-álbum que incluem um poema único, distribuído pelas várias páginas, por ela denominados álbuns poemas” (Ramos; Mattos, 2019, p. 151 *apud* Neira-Piñeiro, 2018, p. 56)³⁸. Ressalta-se ainda que, a partir das relações entre o componente verbal e o visual e a forma como foram engendrados, esses dois grandes tipos podem apresentar subtipos. As autoras elegeram três obras brasileiras e três obras portuguesas para a realização da análise: em Portugal, *Letras & Letrias*³⁹, *Com o tempo*⁴⁰, e *Eu Sou Eu Sei*⁴¹; e, no Brasil, *Palhaço macaco passarinho*⁴², *Bichos do lixo*⁴³ e *Ismália*⁴⁴. As autoras concluem com uma citação que associa o autor-ilustrador do livro-álbum a um poeta, pois ele necessita trabalhar a linguagem profundamente, costurá-la a ponto de torná-la “[...]”

³⁶RODRIGUEZ, Béatrice. *Ladrão de galinhas*. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

³⁷O termo *livro-álbum*, em Portugal, é mais utilizado do que *livro de imagem*, mas são designações equivalentes.

³⁸NEIRA-PIÑEIRO, M. del R. Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico, *Ocnos – Revista de Estudos sobre Lectura*. v. 17, n. 1, p. 55-67, 2018. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.1.1527.

³⁹LETRIA, José Jorge & LETRIA, André. *Letras & Letrias*. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

⁴⁰MARTINS, Isabel Minhós & MATOSO, Madalena. *Com o tempo*. Carcavelos: Planeta Tangerina, 2014.

⁴¹PESSOA, Ana & MATOSO, Madalena. *Eu sou eu sei*. Carcavelos: Planeta Tangerina, 2018.

⁴²FERRAZ, Eucanaã & JAGUAR. *Palhaço macaco passarinho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

⁴³GULLAR, Ferreira. *Bichos do lixo*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

⁴⁴GUIMARÃES, Alphonsus de & MORAES, Odilon. *Ismália*. São Paulo: Cosac Naify, 2015 [2006].

concisa, evasiva e convocativa [...]” (Ramos; Mattos, 2019, p. 163 *apud* Wolfenbarger e Sipe, 2007, p. 279-280)⁴⁵, adentrando nas experiências humanas mais profundas e lançando luz sobre elas. O enfoque dado à leitura de imagens associada à leitura de palavras está diretamente relacionado à discussão a que se propõem esta dissertação.

Os três artigos mencionados analisam obras voltadas à Educação Infantil, traçando um panorama bastante elucidativo das teorias que assumem em suas análises. Tomadas como suporte teórico-metodológico, elas podem auxiliar o docente que visa o trabalho com livros de imagem voltados ao Ensino Fundamental II. São publicações que abordam um caminho que já está sendo percorrido na Educação Infantil e que ainda precisa ser estendido a outros níveis de ensino.

O artigo intitulado *Livro ilustrado: texto, imagem e mediação* (Fleck; Cunha; Caldin, 2016) oferece, especificamente aos bibliotecários, a proposta da mediação de leitura de duas obras, também voltadas ao público infantil. Apesar do estudo estar voltado a bibliotecários, sua abordagem relaciona-se diretamente ao assunto a que esta investigação se propõe: a mediação de leitura e a formação do leitor literário no EFII, a partir da leitura de livros de imagem. O estudo traz a diferenciação, proposta por Nikolajeva e Scott (2011), entre livro ilustrado e livro com ilustração e atenta para o projeto gráfico da obra como influenciador da construção de sentidos. Acrescenta ainda a sensibilidade do mediador-bibliotecário e o seu conhecimento sobre livro-imagem para que a mediação de leitura se torne mais efetiva.

Por suas especificidades, o livro ilustrado permite uma atenção ao objeto livro em sua plenitude, como objeto artístico. Por ser múltiplo e oferecer diversas possibilidades de interação e leitura, trata-se de excelente instrumento para mediação. É bom lembrar que no livro ilustrado a imagem não é mero apêndice, é também um texto – visual – mas paralelo ao verbal. Como tal, permite intercalar ícones e palavras num interlúdio mágico. A interação com esse material artístico visual oportuniza o diálogo com o leitor. Além disso, pode suscitar conversas, debates e releituras a partir de sua mediação (Fleck; Cunha; Caldin, 2016, p. 204).

Ao utilizar o descritor *mediação de leitura livro-imagem*, apenas um resultado foi obtido, porém ele já havia aparecido anteriormente: o artigo *Livro ilustrado: texto, imagem e mediação* (Fleck; Cunha; Caldin, 2016), no descritor *livro-imagem*. Como já foram feitas observações sobre o seu conteúdo, não tecerei considerações acerca dele⁴⁶.

Ao utilizar os descritores *livro-imagem Ensino Fundamental* e *livro-imagem Ensino Fundamental II* não foram obtidos resultados. Quando a busca foi realizada por *narrativa de imagem*, foram obtidos 34 resultados. Desses, dois foram relevantes: um já havia sido encontrado ao utilizar o

⁴⁵ WOLFENBARGER, C. D. & SIPE, L. **A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks.** *Language Arts*. v. 84, n. 3, p. 276-280, 2007.

⁴⁶A mesma diretriz será seguida para as publicações que já foram analisadas anteriormente e que voltarem a aparecer.

descriptor *livro-imagem*, o artigo *Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem* (Carvalho; Araújo, 2019).

A segunda ocorrência relevante foi do artigo intitulado *Imaginários midiáticos: uma reflexão a partir de narrativas intertextuais e imagens híbridas* (Covaleski, 2016) que, segundo trecho do resumo do artigo, “no âmbito da semiologia da imagem, observa a recorrente adoção da iconicidade de signos culturais na construção de imaginários midiáticos” (Covaleski, 2016, p. 182). O trabalho está voltado à análise de expressões artístico-comunicativas e sobre como elas são organizadas e empregadas no âmbito da publicidade contemporânea. Portanto, apesar de realizar um trabalho minucioso em relação à imagem e estar relacionado ao assunto deste trabalho, seu enfoque é diverso daquele a que se propõe esta revisão bibliográfica e esta pesquisa como um todo, desde o seu objeto empírico até a sua base de conceitos teóricos e metodológicos.

Ao empregar os descritores *mediação de leitura narrativa de imagem*, *narrativa de imagem Ensino Fundamental* e *narrativa de imagem Ensino Fundamental II*, não foram obtidos resultados. Isso demonstra haver forte indício de que o tema ainda é pouco explorado nesse nível de ensino.

A seguir, a tabela 2 representa os dados coletados, a partir das considerações realizadas após a leitura dos trabalhos e da pertinência direta dos selecionados para esta pesquisa. Das sete publicações consideradas relevantes, duas são repetidas – contabilizando, portanto, cinco resultados relevantes não repetidos. Dessas, quatro foram classificadas como pertinentes, de acordo com os critérios estabelecidos para esta busca (Tabela 2).

Tabela 2 – Compilação dos resultados coletados no banco de dados SciELO Brasil, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e de ocorrências pertinentes

| Descritores | Resultados Relevantes | Resultados Pertinentes |
|-------------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Livro-imagem | 4 | 4 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 1 | 0 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

2.2.2 Base de dados Capes

Utilizando as expressões já mencionadas, a segunda consulta foi realizada no Banco de dados da Capes, rastreando artigos e obtendo novos resultados não identificados no mapeamento no SciELO. O quadro completo com as ocorrências desta base pode ser consultado no Apêndice B. A seguir, conforme explicitado anteriormente, apresentam-se os dados obtidos, considerando os resultados encontrados e os resultados relevantes (Tabela 3) acompanhados da síntese desses artigos pertinentes a esta pesquisa.

Tabela 3 – Compilação dos resultados obtidos no banco de dados Capes

| Descritores | Resultados Encontrados | Resultados Relevantes |
|-------------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Livro-imagem | 347 | 9 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 18 | 6 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 97 | 4 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 6 | 0 |
| Narrativa de imagem | 367 | 2 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 6 | 2 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 22 | 1 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 5 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao pesquisar no Portal de Periódicos da Capes, ao total foram encontradas 854 ocorrências. Dessas, 347 ocorrências⁴⁷ foram encontradas para o descritor *livro-imagem*, sendo, dentre elas, nove consideradas relevantes à busca aqui proposta. Dos nove resultados relevantes, três ocorrências são repetidas – considerando os resultados encontrados na base de dados SciELO –, os artigos *Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem* (Carvalho; Araújo, 2019), *Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo português e brasileiro: uma análise comparada*⁴⁸ (Ramos; Mattos, 2019) e *Livro ilustrado: texto, imagem e mediação* (Fleck; Cunha; Caldin, 2016) e, portanto, já foram sintetizados anteriormente.

O artigo de Ramos (2020), *Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: Formar melhores leitores cada vez mais cedo* está estreitamente associado e vem ao encontro deste percurso de pesquisa, somando informações e expandindo-as, pois aborda a importância da leitura do livro

⁴⁷Dentre as 347 ocorrências, alguns títulos se repetiram. Não foi realizado o levantamento de quais títulos eram repetidos, portanto, nesse número, foram contabilizadas todas as ocorrências.

⁴⁸Os artigos mencionados anteriormente, que se repetem em outra base de dados ou com a mudança do descritor, doravante serão citados para que não sejam contabilizados ao final do levantamento como uma publicação a mais sobre o assunto, porém não serão descritos novamente, a fim de evitar a repetição desnecessária, como já mencionado anteriormente.

ilustrado⁴⁹ desde a mais tenra idade para a formação do leitor literário, além disso, aponta alguns elementos que precisam ser observados para além do texto ou do conteúdo, “tratando-se de um objeto editorial sui generis, a sua leitura e exploração não se reduz à leitura do texto ou do conteúdo e tem necessariamente de se alargar aos elementos paratextuais e ao suporte editorial escolhido” (Ramos, 2020, p. 6). A autora ainda observa que “as crianças que exploram estes objetos literários e artísticos estão habituadas a realizar inferências, antecipações e negociações de sentido próprias do processo de leitura literária, articulando informações recebidas quer da observação das ilustrações quer da audição dos textos, quando são lidos em voz alta por um mediador de leitura” (Ramos, 2020, p. 7). O artigo não delimita o público leitor do livro de imagem, além disso, suas observações sobre o processo de leitura e os desenvolvimentos das competências leitoras não estão restritos ou exemplificados com um público-alvo, o que permite que os processos mencionados possam ser observados em leitores de diferentes faixas etárias com livros de imagem voltados a diferentes públicos.

A presença de *O Gato e a Árvore*⁵⁰: *cuidados na formação do leitor de imagens* (Ramos; Lorenzet; Souza, 2020) na lista de ocorrências relevantes se dá pelo fato de abordar os conceitos de livro de imagem e livro ilustrado e ressaltar a importância da educação do olhar para a leitura de textos visuais. Há, ainda, no texto, a problematização sobre a abordagem dispendida pela escola ao ensino da leitura do texto verbal em detrimento da leitura do texto visual, viés que foi uma das motivações para a escritura desta dissertação. As autoras ressaltam a importância de criar leitores também de imagens, de educar o olhar para que se torne, mais do que uma capacidade humana, “uma capacidade para analisar, compreender e sentir (Ramos; Lorenzet; Souza, 2020, p. 168).

O artigo *Para além das palavras: as ilustrações e o livro infantil contemporâneo* (Araújo, 2020) não foi acessado por, aparentemente, não estar disponível na internet. Em contato com o autor, obteve-se a informação de que o texto foi transformado em um capítulo de livro, porém com pequena modificação no título *Fricções: leitura e ilustração em livros infantojuvenis* (Araújo, 2021). Como os títulos coletados estão de acordo com a base de dados eleita, optou-se por não fazer a sua inclusão na revisão bibliográfica.

O artigo encontrado com o descritor *livro-imagem* intitula-se *Da capa à contracapa: paratextos no processo constitutivo* (Ramos; Acosta; Rela, 2020). Nele, as autoras analisam, com base em postulados de Genette (2009), quem é o público-alvo de obras literárias integrantes da Categoria 2 da Educação Infantil do PNBE 2014, discutindo “a relevância das mensagens paratextuais no objeto cultural livro e, conseqüentemente, nas práticas de leitura, a fim de contribuir para a formação do leitor autônomo” (Ramos; Acosta; Rela, 2020, p. 148). No subtítulo *Entendendo Paratextos*, há as

⁴⁹A autora (Ramos, 2020) menciona que optou pelo uso do termo livro ilustrado, mais utilizado no Brasil, em detrimento ao termo livro-álbum, comumente utilizado em Portugal.

⁵⁰COELHO, Rogério. *O gato e a árvore*. Curitiba: Positivo, 2009.

designações que serão adotadas, a partir de Genette (2009), para a análise de primeira e quarta capas de dois livros de imagem que figuram na lista do PNBE 2014: *Ladrão de galinhas*⁸ e *Calma, camaleão!*⁵¹. Essas designações, como a determinação de peritexto e epitexto para formar o paratexto, são passíveis de serem observadas em obras destinadas a qualquer público, o que vem ao encontro da pesquisa aqui proposta. Os livros selecionados pelo artigo são voltados à Educação Infantil, mas, ao analisá-los, as autoras concluem que a primeira capa e a quarta capa são destinadas ao professor, o que reforça, segundo elas, a importância do papel do mediador no processo de leitura das obras. Sendo assim, suas reflexões não se detêm à faixa etária das obras eleitas para a análise, tornando o artigo pertinente a esta revisão bibliográfica.

O estudo de Menegazzi e Debus (2018), publicado em formato de artigo, com o título *O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo*, apresenta, a partir de um levantamento bibliográfico e da análise de alguns títulos de livros infantis ilustrados, contribuições transdisciplinares entre as áreas de *Design* e Literatura Infantil, observando, principalmente, a materialidade, a diagramação, a tipografia, a qualidade estilística dos textos e das ilustrações, os acabamentos gráficos e os elementos paratextuais. O artigo, apesar de abordar a leitura do livro ilustrado infantil, que difere do livro de imagem, conforme já mencionado anteriormente, está em consonância com esta pesquisa por abordar a materialidade e a diagramação como aspectos a serem considerados relevantes na leitura dos livros.

O artigo *Como ler imagens? A lição de Roland Barthes* (Fontanari, 2016) figura na lista de itens relevantes encontrados, pois apresenta, em seu resumo, a seguinte afirmação: “trabalhamos com a hipótese de que esses operadores barthesianos podem ainda ser úteis para pensar as imagens na contemporaneidade dos estudos de visualidade” (Fontanari, 2016, p. 144). Sendo a expressão “pensar as imagens na contemporaneidade” o que, principalmente, foi fundamental para a seleção como trabalho relevante nesta revisão bibliográfica. Fontanari (2016) explana sobre conceitos bastante significativos para se pensar a imagem a partir da perspectiva barthesiana. Os conceitos estão, em seus estudos, focados na imagem fotográfica, mas, ainda assim, mantêm o artigo relevante à pesquisa aqui proposta, uma vez que podem ser expandidos a outros estudos de visualidade, tais como a narrativa de imagem.

Dezoito ocorrências foram encontradas com a busca por *mediação de leitura livro-imagem*, dentre elas, seis foram consideradas relevantes. Um dos artigos já havia sido mencionado anteriormente, *Livro ilustrado: texto, imagem e mediação* (Fleck; Cunha; Caldin, 2016), a partir dos

⁵¹CARDON, Laurent. *Calma, camaleão!* São Paulo: Anglo, 2014.

achados na base SciELO, com os descritores *livro-imagem* e *mediação de leitura livro-imagem*, e, na base Capes, em *livro-imagem*⁵².

Nunes (2020), aborda, no artigo *Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem*, tendo como referencial teórico-metodológico a semiótica discursiva, um possível caminho para a mediação de leitura de livros de imagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para tanto, a autora explicita alguns conceitos relevantes da teoria adotada, como os conceitos de texto e produção de sentido, elucida letramento visual e elenca quatro princípios básicos da mediação de leitura de um texto visual. Antes de sugerir uma proposta didática para a leitura do livro escolhido, *A menina e o tambor*⁵³, a autora realiza a análise, traçando uma possibilidade de percurso gerativo de sentido para a leitura. O artigo enriquece a pesquisa aqui proposta por seus referenciais teóricos, por abordar diretamente a mediação de leitura e por sugerir uma sequência didática ao mediador, ainda que seu foco esteja voltado ao EFI.

Detetive de livros: mediação de livros em biblioteca escolar (Azevedo, 2019) relata a experiência de mediação de leitura de livros de imagem realizada, com crianças de 3º ano do EF, no ambiente da biblioteca escolar, com o objetivo de promover a experiência estética e capacitar o leitor a ler livros de imagem. São descritas as etapas de execução do projeto, mas, como ainda estava em andamento no momento da escrita do artigo, não há um parecer final sobre a experiência. Apesar do enfoque estar relacionado ao relato de experiência com estudantes do 3º ano, o trabalho foi considerado pertinente a esta pesquisa pela abordagem da experiência estética e da sensibilização do leitor para ler livros de imagem.

O artigo *Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil* (Lorenzet; Ramos; Souza, 2019) aborda a forma como crianças de 4 anos constroem os sentidos a partir da leitura mediada de uma narrativa visual. A investigação ocorreu a partir da escolha e da leitura mediada de cinco obras integrantes do acervo do PNBE 2014, categoria 2 – Educação Infantil – Pré-Escola. Apesar do público-alvo diferir em relação à abordagem desta pesquisa, o artigo foi considerado pertinente por se tratar da leitura mediada de um livro de imagem, havendo ações em comum à leitura que se pauta nesta pesquisa.

Em *Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre mediação de leitura*, Feltre e Rogério (2019) abordam a mediação de leitura do livro ilustrado como uma ação que requer habilidade do mediador e do leitor para transitar entre texto, imagem e design. As autoras relatam experiências de mediação desse gênero textual em diferentes situações e contextos e atentam para a mediação “como um processo ampliado de criação, em que o artista, autor e/ou ilustrador cria o livro,

⁵²Apesar de mencionar em qual descritor de qual base as ocorrências repetidas figuram, por questão de organização, optei por contabilizá-la apenas em sua primeira ocorrência.

⁵³JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. Desenhos de Mariângela Haddad. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

e os mediadores caminham com os leitores na criação de sentidos” (Feltre; Rogério, 2019, p. 26), construídos em conjunto. Nesse processo, é destacada a importância do conhecimento do público a ser mediado e do livro, mas, principalmente, a experiência de leitura propiciada pelo encontro entre livro, mediador e leitor, entendida como transformação. Destaca-se ainda a presença do tempo e do espaço como integrantes da mediação e a importância de observar a materialidade do objeto livro. O texto encerra com o subtítulo *Para continuar pensando*, um desafio aos mediadores de leitura para que pensem sobre o livro ilustrado e sua relevância para a formação do leitor e do ser humano. Este estudo foi considerado relevante e diretamente relacionado ao que esta pesquisa se propõe, pois agrega informações pertinentes ao que diz respeito ao processo de mediação de leitura, à intimidade com o livro e à relação estabelecida com o público a ser mediado.

Como crianças leem livros de imagem? (Santana; Brandão, 2016) é fruto de um estudo com crianças entre 4 e 5 anos. A partir do material coletado, foram formuladas categorias de análise que orientaram a discussão sobre os dados obtidos. Baseando-se nas reflexões de Castanha (2008), as autoras ressaltam a importância da participação ativa da criança na leitura do livro de imagem; mencionam, porém, o desconforto que esse tipo de narrativa parece suscitar nos adultos mediadores e, por isso, ressaltam a importância da formação para que eles possam fazer intervenções adequadas. Por isso, os autores defendem a necessidade do planejamento, a fim de promover o letramento literário e a formação de leitores críticos desde a Educação infantil. Os procedimentos e a metodologia de trabalho foram descritos. Na conclusão, menciona-se a importância da mediação de leitura de livros de imagem não só com crianças não alfabetizadas, mas envolvendo crianças de idades variadas, como forma de oferecer possibilidades de ampliar o potencial crítico e a capacidade reflexiva do leitor: “nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de pesquisas futuras sobre as práticas de mediação docente com os livros de imagem” (Santana; Brandão, 2016, p. 185).

Ao pesquisar o descritor *livro-imagem Ensino Fundamental*, foram encontradas 97 ocorrências com quatro consideradas relevantes. Dentre elas, duas já haviam aparecido antes, *A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual* (Araújo; Parente; Araújo, 2019), que figurou na base de dados SciELO, no descritor *livro-imagem* e *Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem* (Nunes, 2020), que teve sua ocorrência na base de dados Capes, no descritor *mediação de leitura livro-imagem*. Portanto, não foram contabilizadas neste descritor.

No artigo intitulado *Livros para crianças ilustrados e premiados: uma experiência de leitura em biblioteca escolar*, Corrêa e Gonçalves (2020), a partir de três livros de literatura infantil premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), na categoria Criança, no ano de 2018 (produção 2017), objetivam analisar a apropriação estética desses textos por crianças dos anos iniciais do EFI. O aporte teórico utilizado pelos autores está em consonância com aquele utilizado nesta

dissertação, tanto no que se refere à leitura de imagens, Hunt (2010), Linden (2011) e Ramos (2013) quanto àquele relacionado ao conceito de letramento literário, Cosson e Paulino (2009) e Cosson (2021). Abordam as questões relativas à leitura de imagens, tais como o trabalho conjunto entre autor, *design* gráfico e editora na composição de livros de imagem, o que demonstra que o livro ilustrado possui especificidades e é considerado “não apenas um objeto cujas mensagens contribuem para produção de sentido, mas um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes” (Corrêa; Gonçalves, 2020, p. 105, apud Linden, 2011, p. 9). Procurando responder às seguintes questões: “O que caracteriza uma obra de qualidade destinada às crianças, na atualidade? O que faz de uma obra merecedora de um prêmio literário [...]? Como tem sido a recepção dessas obras[...]? Que elementos as crianças consideram ao ler um livro ilustrado?” (Corrêa; Gonçalves, 2020, p.106), o trabalho é dividido em três partes. Na primeira, figuram os conceitos de livro ilustrado e livro-imagem, observando “as relações complexas entre verbal e visual” (Corrêa; Gonçalves, 2020, p. 108), além da concepção adotada pelos autores para “letramento literário”. Na segunda parte, são apresentados os três livros escolhidos para o trabalho: *A quatro mãos*⁵⁴, *O passeio*⁵⁵ e *Rosa*⁵⁶. Na terceira parte, é relatada a mediação de leitura realizadas com estudantes dos anos iniciais do EFI. A pertinência do estudo se dá pelo seu referencial teórico, muito semelhante ao adotado para a composição desta dissertação, e à descrição da mediação de leitura realizada pelos autores.

O artigo *Como a criança lê o livro literário infantil?* (Giacomin; Ramos, 2019) descreve a pesquisa das autoras, com estudantes do 4º ano do EF, realizada a partir da leitura de três livros de literatura infantil pertencentes ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (2014): *Chapeuzinho redondo*⁵⁷ (livro em prosa), *A visita*⁵⁸ (livro de imagem) e *Jardim de menino poeta*⁵⁹ (livro em verso). A pertinência do estudo para esta pesquisa está na análise realizada do livro de imagem selecionado.

No descritor *Livro-imagem Ensino Fundamental II* foram registradas seis ocorrências, nenhuma delas relevante para esta pesquisa. Com a busca pelo descritor *narrativa de imagem*, foram encontradas 367 ocorrências, sendo consideradas duas relevantes, porém ambas repetidas: *Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem* (Carvalho; Araújo, 2019) – já analisada e contabilizada no descritor *mediação de leitura livro-imagem*, da base SciELO) – e *O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo* (Menegazzi; Debus, 2018) – contabilizada no descritor *livro-imagem*, no banco de dados da CAPES. Sendo assim, para o descritor

⁵⁴CASTANHA, M. *A quatro mãos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

⁵⁵LUGONES, P. *O passeio*. Blumenal: Gato Leitor, 2017.

⁵⁶MORAIS, O. *Rosa*. Curitiba: Olho de vidro, 2017.

⁵⁷PENNART, G. *Chapeuzinho redondo*. São Paulo, SP: Brinque-Book, 2008.

⁵⁸HIRATSUKA, L. *A visita*. São Paulo, SP: Difusão Cultura do Livro, 2013.

⁵⁹LISBOA, H. *O menino poeta*. São Paulo, SP: Peirópolis, 2012.

narrativa de imagem, na base de dados Capes, não foram registradas ocorrências não repetidas e diretamente relacionadas a esta pesquisa.

Para o descritor *mediação de leitura narrativa de imagem*, foram registradas seis ocorrências, sendo duas delas relevantes a esta pesquisa. Uma já havia sido registrada na mesma base de dados com o descritor *mediação de leitura livro-imagem: Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil* (Lorenzet; Ramos; Souza, 2019). A segunda ocorrência é o artigo intitulado *Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos* (Ramos; Morais, Haddad, 2019), que, tendo como aporte teórico Genette (2009), investiga a presença de paratextos em livros de imagem do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação de Jovens e Adultos (PNBE/ EJA/ 2014). Os autores consideram “essenciais as habilidades de leitura e de escrita para compreender um texto estabelecido por imagens” (Ramos; Morais; Haddad, 2019, p. 388) e, por isso, o artigo foi considerado pertinente a esta pesquisa.

Com o descritor *narrativa de imagem Ensino Fundamental* foram encontradas 22 ocorrências, sendo uma delas relevante a este estudo: *A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual* (Araújo; Parente; Araújo, 2019), que figurou na base de dados SciELO, no descritor *livro imagem* e, na base Capes, no descritor *livro imagem Ensino Fundamental*, e, portanto, não contabilizada novamente. Com o descritor *narrativa de imagem Ensino Fundamental II*, foram registradas 5 ocorrências, porém nenhuma delas relevante a este estudo.

Após a análise dos dados, verificou-se que, nesta base, das 14 ocorrências consideradas relevantes não repetidas, 13 foram classificadas como pertinentes (Tabela 4⁶⁰), de acordo com os critérios estabelecidos para a busca.

Tabela 4 – Compilação dos resultados coletados no banco de dados Capes, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e de ocorrências pertinentes

| Descritores | Resultados Relevantes | Resultados Pertinentes |
|-------------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Livro-imagem | 6 | 5 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 5 | 5 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 2 | 2 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 0 | 0 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 1 | 1 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

⁶⁰O artigo *Para além das palavras: as ilustrações e o livro infantil contemporâneo* (Araújo, 2020) não foi contabilizado devido à indisponibilidade de acesso.

2.2.3 Base de dados BDTD⁶¹

Utilizando os descritores já mencionados, a terceira consulta foi realizada no banco de dados BDTD rastreando teses e dissertações, a fim de obter novos resultados não identificados no mapeamento na base de dados SciELO e na base de dados Capes⁶². O quadro completo com as ocorrências desta base pode ser consultado no Apêndice C. A seguir, conforme explicitado anteriormente, apresentam-se os dados obtidos, considerando os resultados encontrados e os resultados relevantes (Tabela 5) acompanhados da síntese das teses e dissertações pertinentes a esta pesquisa.

Tabela 5 – Compilação dos resultados obtidos no banco de dados BDTD

| Descritores | Resultados Encontrados | Resultados Relevantes |
|-------------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Livro-imagem | 16 | 6 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 37 | 3 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 11 | 1 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 21 | 4 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Das 16 ocorrências para o descritor *livro-imagem*, seis foram consideradas relevantes. Na tese *Palavra e imagem: possíveis diálogos no universo do livro de artista* (Ramos, 2016), a abordagem dispendida está na relação entre palavras e imagens, esta publicação foi computada como relevante, mas não pertinente a esta pesquisa, pois está direcionada especificamente aos livros de artista.

Em *Falar imagens: recepção de leitura no livro-imagem* (Lobo, 2020), a autora dedica-se ao estudo da recepção de livros-imagem, entendendo-os como livros em que a história é contada por meio de imagens, sem a utilização de palavras. A dissertação toma como objeto de estudo o momento de encontro entre livro e leitor para abordar a recepção de leitura e a construção de sentido das histórias. No início do texto, são discutidos conceitos sobre livro-imagem, seguidos dos critérios de seleção para a escolha dos cinco livros-imagem eleitos para a pesquisa. Na sequência, são abordados alguns aspectos da recepção de leitura e da conceituação do termo *leitor literário*, tendo como

⁶¹Como já informado anteriormente, a base de dados BDTD, por conter teses e dissertação, textos de longa extensão, diferentemente das outras bases, teve suas ocorrências avaliadas como pertinentes a partir do resumo do autor.

⁶²As publicações mencionadas nesta base não apareceram nas duas bases analisadas anteriormente, pois em ambas a pesquisa se deteve em artigos. Na base BDTD, as ocorrências são exclusivamente de teses e dissertações.

referencial teórico Paul Zumthor. Ao concluir, a autora retoma alguns conceitos já mencionados e relata sobre a complexidade do estudo, uma vez que ele está impregnado de subjetividades. A dissertação foi computada como estreitamente relacionada a este trabalho por apresentar um trabalho com livros-imagem, por atentar para os aspectos da materialidade dos livros e por verificar como se dá a leitura sem a utilização de palavras.

Quando a imagem escreve: reflexões sobre o livro ilustrado (Moraes, 2019) enfoca a questão sobre o uso de palavras e imagens para compor uma narrativa. O autor se propõe a refletir sobre a possibilidade de expressões distintas através da natureza distinta de duas linguagens: imagens e palavras. Sendo assim, seu trabalho aborda questões como a diferença entre escrever e ilustrar, a maneira como palavras e imagens se organizam para compor a narrativa e o lugar ocupado pelo leitor de livros ilustrados. Ao concluir, destaca o fato de que, apesar de estar por trás de uma aparente simplicidade, o livro ilustrado infantil vem sendo explorado a partir de suas nuances e ambiguidades. Por abordar a construção do sentido decorrente da interação entre palavras e imagens, o trabalho foi considerado pertinente ao que se propõe esta pesquisa.

Na dissertação *O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras* (Silva, 2018), a autora traça um breve percurso da história da literatura infantil ocidental até chegar no que hoje entende-se por livro ilustrado contemporâneo, entendido por ela como “objeto em que as imagens são fundamentais para a construção da narrativa” (Silva, 2018, n.p.). A autora resgata as teorias que abordam a importância das duas linguagens – textual e imagética – no livro ilustrado e analisa dois livros ilustrados: *Inês*⁶³ e *Lá e aqui*⁶⁴. A dissertação foi considerada pertinente por seus referenciais teóricos, que são alguns dos consultados para esta pesquisa: Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2015) e Lima (2008), e pela abordagem dispendida à relação entre texto visual e texto verbal – ainda que os livros analisados estejam voltados ao público infantil e não sejam livros-imagem.

Na dissertação *Palavra e imagem no livro Onde vivem os monstros*⁶⁵ (Fernandes, 2017), a autora traz considerações pertinentes à conceituação do livro ilustrado, pretendendo “identificar como as ilustrações, por intermédio da expansão que realizam, interferem sobre a diagramação, materialidade do livro e em seu layout [...]” (Fernandes, 2017, n.p.) e tendo como foco a análise do livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak. Apesar de não se tratar especificamente de um livro-imagem, mas de um livro ilustrado, a dissertação foi considerada pertinente por abordar a linguagem verbal e a linguagem visual em interação concomitantemente e a materialidade do livro analisado, sendo, portanto, próxima ao objeto desta pesquisa.

⁶³MASSARANI, Mariana e MELLO, Roger. **Inês**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

⁶⁴MORAES, Odilon. e MOREYRA, Carolina. **Lá e aqui**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

⁶⁵SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Ferreira (2017), em sua dissertação intitulada *Comunicação visual no livro ilustrado: palavra, imagem e design contando histórias*, objetiva, a partir de livros escolhidos do acervo da FNLIJ – categoria criança –, “[...] investigar a comunicação visual e a relação palavra-imagem mediada pelo design em livros ilustrados [...]” (Ferreira, 2017, n.p.). Com foco no livro infantil brasileiro, o estudo apresenta aqueles que, de alguma forma, contribuíram para uma inovação na comunicação e no *design* editorial. Apresenta também as práticas de *design* encontradas e uma reflexão sobre a maneira de perceber a criança – agente de representação cultural. O autor ressalta que seu enfoque não é pedagógico, mas, sim, a partir da necessidade de olhar o livro como objeto cultural, entretanto, ainda que assim o seja, a ênfase na análise das ilustrações fez com que a dissertação fosse considerada pertinente para este estudo.

No descritor *mediação de leitura livro-imagem*, foram encontradas 37 ocorrências, sendo três delas relevantes. A tese *Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil* (Silva, 2020), que discute a crescente produção de livros-imagem voltados à infância e realiza um estudo qualitativo com 17 crianças da Educação Infantil IV (de 5 anos de idade). As interações foram realizadas em 20 sessões de leitura, em que pesquisadores e estudantes puderam dialogar através de uma intervenção planejada, de acordo o aporte teórico de Bogdan e Biklen (1994) e Gaskel (2002). O trabalho, apesar de focar, especificamente, a leitura de livros destinados à infância e à interação com estudantes da Educação Infantil, foi considerado pertinente a esta pesquisa pela abordagem de mediação de leitura com livros-imagem, enfocando a leitura da imagem que interessa às reflexões desta investigação.

Procurando analisar as publicações de livros-álbum ou livros-híbridos, termos adotados pela autora para designar “essa nova forma de fazer literatura infantil que une imagem, texto e projeto gráfico de forma indissociável” (Maia, 2019, n.p.), a dissertação *Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura* (Maia, 2019) aborda as inter-relações entre imagem e texto nos livros-álbum, assim como a participação do *design*, constituindo uma linguagem híbrida. A pesquisa elegeu dois livros-álbum para realizar a mediação de leitura e contou com entrevistas de autores (escritores e ilustradores), a fim de contribuir para a discussão sobre a “[...] influência da hipermodernidade e o papel da comunicação na produção do livro literário infantil” (Maia, 2019, n.p.). A dissertação contribui com esta pesquisa, pois enfoca o *design* como linguagem, o que amplia o olhar sobre o objeto livro.

A pesquisa descrita na dissertação *A mediação do livro ilustrado de literatura Infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola* (Santos, 2019) aborda a educação visual, a partir da perspectiva das artes visuais, e está direcionada aos mediadores de Literatura Infantil com foco nos anos iniciais do EF. Destaca a importância da “[...] ampliação perceptiva e da formação do olhar do mediador de LILI [livros ilustrados de literatura infantil], como base para a prática de leitura de imagem em sala

de aula” (Santos, 2019, n.p.). São relatadas as práticas de mediação de leitura realizadas com seis livros ilustrados, pertencentes ao acervo do PNBE, com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. A prática incluiu seis encontros, cada um deles com a intervenção pedagógica realizada com um dos títulos escolhidos e, a seguir, procedeu com a análise das produções artísticas dos alunos após a intervenção. A dissertação não foi contabilizada como pertinente a esta pesquisa, pois está mais voltada à análise da produção dos sujeitos em artes visuais.

Quando os descritores utilizados para a busca foram *livro-imagem Ensino Fundamental* e *livro-imagem Ensino Fundamental II* não foram obtidos resultados relevantes. Com o descritor *narrativa de imagem*, foram obtidas 11 ocorrências, sendo uma considerada relevante: a dissertação *Corpo e imagem: uma narrativa de sobrevivência nos entremeios da existência* (Ribeiro, 2016). Porém, ao ler o resumo da pesquisa, essa publicação não foi considerada pertinente por abordar o limiar entre vida e morte em obras visuais, tendo como aporte teórico a pesquisa em arte, com ênfase nas poéticas visuais.

Com o descritor *mediação de leitura narrativa de imagem*, houve 21 ocorrências, sendo quatro relevantes, dentre elas, duas repetidas e, portanto, não contabilizadas novamente, *Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil* (Silva, 2020) e *Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura* (Maia, 2019) – ambas analisadas no descritor *mediação de leitura livro imagem* da mesma base.

A dissertação *Leitura literária da narrativa visual na educação infantil* (Lorenzet, 2016) tem por objetivo contribuir com os processos de letramento de crianças de 4 anos de idade, a partir da mediação de leitura realizada com cinco livros pertencentes ao acervo do PNBE. Num primeiro momento, a pesquisa discute sobre a constituição discursiva das narrativas visuais selecionadas, levando em conta o seu público destinatário. Na sequência, é relatada a pesquisa realizada com 13 crianças, a fim de “[...] analisar como atuam no processo de construção de sentido de narrativas visuais, a partir de situações de mediação planejadas intencionalmente pela pesquisadora” (Lorenzet, 2016, n.p.). A seguir, foi realizada a análise dos dados obtidos. A partir dela, concluiu-se que o livro de imagens “[...] mostrou-se valioso objeto cultural que promove autonomia, interação e liberdade de compreensão” (Lorenzet, 2016, n.p.). Por abordar a leitura e a mediação de leitura de um livro-imagem, a dissertação foi considerada pertinente.

Livro ilustrado e primeira infância: leituras que excedem palavras (Amaral, 2021) analisa as publicações premiadas pela FNLIJ, entre 1975 e 2020, nas categorias Criança, Livro de Imagem, Melhor Ilustração e Livro Brinquedo. Como referencial teórico para as análises – e aporte para as discussões sobre o livro ilustrado concebido como objeto artístico –, a autora utilizou tomou como base as contribuições de Michel Melot (2015), Odilon Moraes (2019), Sophie Van der Linden (2011), Martin Salisbury e Morag Styles (2012), Rui de Oliveira (2008b) e Maria Nikolajeva e Carole Scott

(2011). A dissertação foi considerada relevante para esta pesquisa, pois parte de seu referencial teórico também é considerado por esta pesquisa e pelo fato de abordar “[...] a temática da formação leitora, da mediação literária e dos elementos narrativos que constituem os livros ilustrados, estabelecendo um diálogo da pesquisa com a ação docente [...]” (Amaral, 2021, n.p.).

Na busca pelos descritores *narrativa de imagem Ensino Fundamental* e *narrativa de imagem Ensino Fundamental II*, não foram obtidos resultados relevantes, portanto tampouco resultados pertinentes. Ao concluir a análise desta base de dados, chegou-se a nove resultados relevantes e não repetidos, todos eles considerados pertinentes a esta pesquisa (Tabela 6).

Tabela 6 – Compilação dos resultados coletados no banco de dados BDTD, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e de ocorrências pertinentes

| Descritores | Resultados Relevantes | Resultados Pertinentes |
|-------------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Livro-imagem | 5 | 5 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 2 | 2 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 0 | 0 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 2 | 2 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

2.2.4 Base de dados Lume/UFRGS

Utilizando os descritores já mencionados, a quarta consulta foi realizada no Banco de dados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lume/UFRGS) rastreando as publicações pertencentes ao banco e obtendo novos resultados não identificados no mapeamento na base de dados Scielo, na base de dados Capes e na base de dados BDTD. O quadro completo com as ocorrências desta base pode ser consultado no Apêndice D. A seguir, conforme explicitado anteriormente, apresentam-se os dados obtidos, considerando os resultados encontrados e os resultados relevantes (Tabela 7) acompanhados da síntese das publicações pertinentes a esta pesquisa.

Tabela 7– Compilação dos resultados obtidos no banco de dados Lume/UFRGS

| Descritores | Resultados Encontrados | Resultados Relevantes |
|--------------|------------------------|-----------------------|
| Livro-imagem | 194 | 9 |

| | | |
|-------------------------------------------|-----|---|
| Mediação de leitura livro-imagem | 2 | 2 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 129 | 1 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 2 | 2 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Dos 194 resultados obtidos com o descritor *livro-imagem*, nove foram considerados relevantes, dentre eles, dois já foram contabilizados anteriormente, e, portanto, considerados repetidos: *Mediação e leitura de um livro imagem* (Nunes, 2022) – contabilizado na base Capes, no descritor *livro-imagem* – e *Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem* (Nunes, 2020) – contabilizado na base de dados Capes, no descritor *mediação de leitura livro-imagem*. Dos sete resultados relevantes não repetidos, seis foram considerados pertinentes a esta pesquisa.

O texto *Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças* (Nunes, 2021) tem como objetivo “[...] responder à questão de como propor a leitura do livro de imagem a partir de uma abordagem de leitura mediada que possibilite o letramento visual e o desenvolvimento da sensibilidade frente à imagem” (Nunes, 2021, p. 169). A autora entende a leitura de imagens como prática essencial à “[...] formação sensível da criança [...]” (Nunes, 2021, p. 169), abordando, ao longo do texto, os conceitos de educação do olhar e de letramento visual. Uma das indagações suscitadas refere-se à prática de leitura de imagens na escola. Pensando nisso, há a proposição da leitura mediada de um livro de imagem que auxilie no letramento visual. O livro escolhido para a mediação foi *Onda*⁶⁶ e a teoria que embasa a sequência didática é a da semiótica discursiva. O texto foi computado como pertinente a esta pesquisa pela abordagem teórica e pela organização de “[...] princípios para a prática pedagógica mediada da leitura do livro de imagem” (Nunes, 2021, p. 183), que podem ser adaptados a outras narrativas de imagem.

No trabalho de conclusão de graduação em Design Visual, *Design editorial de livro ilustrado infantil*, Zimmermann (2019) realiza, a partir da leitura do conto *Festa no Jardim*, de Marta Elisa Zimmermann e Siane Capella Leonhardt⁶⁷, a produção de um livro ilustrado com estudantes a partir dos nove anos de idade e descreve as etapas do processo de criação: “entendimento, concepção, geração, elaboração e finalização” (Zimmermann, 2019, n.p.). A publicação foi considerada pertinente

⁶⁶LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

⁶⁷As referências do conto citado não foram encontradas.

porque, além de abordar a fundamentação teórica da produção editorial, considera “[...] o livro ilustrado infantil e a criança como leitora (Zimmermann, 2019, n.p.).

A tese intitulada *(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens* (Evalte, 2019) analisa “a importância da leitura de imagens na formação do pedagogo, utilizando como base teórica a semiótica discursiva de A. J. Greimas e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa” (Evalte, 2019, n.p.). Apesar da análise estar focada na formação do docente, a autora utiliza a teoria semiótica discursiva para embasar sua pesquisa, por isso foi considerada uma publicação pertinente a este estudo.

O artigo *Texto literário infantil : produção de sentido a partir do olhar, do brincar e do ler* (Nunes; Evalte; Pillar, 2018), baseando-se em estudos sobre livro-brinquedo e livro de imagem, analisa um livro-brinquedo e um livro de imagem, observando que esses objetos expandem o olhar sensível do leitor. O estudo discute “a interação com o texto literário infantil cuja produção gráfica-editorial privilegia e possibilita o olhar, o brincar e o ler (Nunes; Evalte; Pillar, 2018, n.p.). Também “aborda a construção de sentido a partir da interação com esses objetos, explorando suas possibilidades lúdicas e visuais” (Nunes; Evalte; Pillar, 2018, p. 59), encaminhando a discussão para a observação do projeto gráfico-editorial e do fato de a formação leitora não se restringir à compreensão do sistema de escrita alfabética.

O trabalho de conclusão de graduação em Biblioteconomia intitulado *As ilustrações e o incentivo à leitura na infância* (Silva, 2018) “apresenta diferenciações e semelhanças a respeito da imagem e da ilustração” (Silva, 2018, n.p.) e aborda as ilustrações como incentivadoras da leitura na infância, além disso destaca o papel do bibliotecário como mediador de leitura e incentivador no desenvolvimento de novos leitores. A publicação foi considerada pertinente por abordar a leitura de imagens e a mediação de leitura.

Em “*Eu aprendi leitura de imagem*”: um estudo sobre o desenvolvimento de princípios de análise em leituras de imagem em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Rosa, 2018), trabalho de conclusão de graduação em Pedagogia, foi resultado do estágio obrigatório com estudantes de 6 a 10 anos, etapa pertencente ao curso de Pedagogia. A partir da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, “o projeto pedagógico trabalhou com leitura de imagens a partir das três ações delineadas pela Abordagem – contextualizar, ler e fazer arte” (Rosa, 2018, n.p.). Apesar do foco estar voltado à análise da produção de imagens pelos estudantes, o trabalho aborda a leitura de imagens, por isso foi considerado pertinente a esta pesquisa.

O trabalho de conclusão de graduação em Biblioteconomia, *O texto e a imagem nos livros infantis* (Kirst, 2016), “verifica, no livro infantil, como se reflete no texto e na imagem, a presença de elementos doutrinários e/ou libertadores” (Kirst, 2016, n.p.). Como a temática está focada nos

discursos contidos em livros ilustrados infantis acerca de temas como a velhice, a morte e o feminino, sua pertinência não foi considerada para esta pesquisa bibliográfica.

No descritor *mediação de leitura livro-imagem*, dois resultados foram considerados relevantes, sendo ambos já contabilizados anteriormente na base de dados Capes, no descritor *mediação de leitura livro-imagem*, sendo que um já havia sido computado no descritor *mediação: Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem* (Nunes, 2020), e a mesma ocorrência do texto, porém em nova versão: *Mediação da leitura de um livro imagem* (Nunes, 2022)⁶⁸ – capítulo 17 do livro *Ler para mediar: a literatura infantil na roda* (Nunes; Sperrhake; Melo, et al., 2022).

Quando a busca foi realizada com os descritores *livro-imagem Ensino Fundamental* e *livro-imagem Ensino Fundamental II*, não houve ocorrências. Ao utilizar o descritor *narrativa de imagem*, houve 129 ocorrências, dentre elas uma considerada relevante, porém repetida, contabilizada na base de dados Capes, com o descritor *mediação de leitura livro-imagem: Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem* (Nunes, 2020).

Utilizando o descritor *mediação de leitura narrativa de imagem*, dois resultados foram considerados relevantes, porém não foram contabilizados, pois já haviam sido registrados anteriormente na base de dados Capes, no descritor *mediação de leitura livro-imagem: Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem* (Nunes, 2020) e – como já explicitado anteriormente – o segundo resultado se refere ao mesmo texto, porém em nova versão: *Mediação da leitura de um livro imagem* (Nunes, 2022).

Dos sete resultados relevantes não repetidos, seis foram considerados pertinentes, de acordo com os critérios adotados por esta revisão bibliográfica (Tabela 8).

Tabela 8– Compilação dos resultados coletados no banco de dados Lume/UFRGS, após análise de ocorrências relevantes não repetidas e ocorrências pertinentes

| Descritores | Resultados Relevantes | Resultados Pertinentes |
|-----------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Livro-imagem | 7 | 6 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 0 | 0 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |

⁶⁸Conforme informação da autora na publicação: “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>”. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/253467>. Acesso em: 30 jan. 2024.

| | | |
|-------------------------------------------|---|---|
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
|-------------------------------------------|---|---|

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao analisar os dados obtidos nas quatro bases de dados, cruzando informações entre bases e entre descritores, foram encontradas **1345 ocorrências, destas, 35 consideradas relevantes e não repetidas, dentre elas, 32 consideradas pertinentes. Isso significa dizer que, das ocorrências encontradas, 2,6% foram consideradas relevantes e não repetidas e 2,38% foram classificadas como pertinentes a este estudo.**

Ao utilizar os descritores livro-imagem Ensino Fundamental II, narrativa de imagem Ensino Fundamental e narrativa de imagem Ensino Fundamental II, observa-se a ausência de publicações nas bases consultadas até o momento da busca. A tabela a seguir (Tabela 9) demonstra os resultados pertinentes não repetidos e os resultados considerados relevantes, nas quatro bases de dados, de acordo com os critérios estabelecidos para a busca.

Tabela 9– Compilação dos resultados relevantes não repetidos e dos resultados pertinentes, somando as ocorrências, em cada descritor, nas quatro bases consultadas

| Descritores | Resultados Relevantes | Resultados Pertinentes |
|-------------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Livro-imagem | 22 | 20 |
| Mediação de leitura livro-imagem | 7 | 7 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental | 2 | 2 |
| Livro-imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem | 1 | 0 |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 3 | 3 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental | 0 | 0 |
| Narrativa de imagem Ensino Fundamental II | 0 | 0 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Tendo em vista que a mediação de leitura ocorre a partir do contato do leitor com o texto e que seu significado é construído nessa mediação “[...] como uma espécie de ponte ideológica que se edifica no processo de sua interação” (Colomer, 2003, p. 98), a importância da abordagem sobre o tema, seja a narrativa construída em palavras ou em imagens (ou sincreticamente), torna-se relevante a quem quer que vá mediar uma leitura. Em termos de textos que têm como público pretendido o infantojuvenil e que enfocam a leitura de imagens, foi possível observar, a partir dos dados coletados, que ainda é um terreno pouco explorado em nosso país. A tabela síntese (Tabela 10) demonstra – a

partir dos estudos acessados – dentre o número de publicações pertinentes, qual é o público específico a que se referem. Para a composição da tabela, foram mantidos os termos empregados nas publicações.

Tabela 10– síntese de publicações consideradas pertinentes e o público a que estão relacionadas

| Resultados pertinentes | Sem delimitação específica | Educação Infantil | Público infantil | Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) | EJA | Docentes |
|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------------------|------------|-----------------|
| 32 publicações | 4 | 6 | 11 | 9 | 1 | 1 |

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A partir dos dados coletados para a composição da revisão bibliográfica, foi possível um delineamento de temas essenciais que motivaram esta pesquisa e a busca por informações e estudos que embasassem a minha prática pedagógica e a composição desta pesquisa. Ao constatar que nenhuma das 32 ocorrências pertinentes aborda a mediação de leitura de livros-imagem no EFII, é possível suscitar o questionamento sobre o lugar ocupado por esse gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa ou nas práticas de mediação de leitura, ainda, é possível – e talvez necessário – pensar sobre a importância do nosso papel como docente . Tendo a imagem como foco de trabalho.

A escola tradicionalmente realiza um trabalho sistemático voltado à alfabetização verbal e ao aprofundamento do letramento também de textos verbais. Observa-se, no entanto, cada vez mais na contemporaneidade, que os gêneros textuais com os quais interagimos não se restringem à linguagem verbal, as imagens são também elementos de sentido na constituição desses textos. A lacuna identificada pela revisão bibliográfica aponta que, além da ausência de pesquisas, essa falta, muito provavelmente, também alcança a prática didática que ainda assume a leitura de imagem como algo natural, sem a necessidade de mediação intencional.

O próximo capítulo busca verificar como a BNCC aborda o tema leitura na área de conhecimento Linguagens, mais especificamente nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Arte, no EFII. Além disso, averiguou-se de que maneira os estudantes são avaliados por um teste internacional de proficiência em leitura (Pisa – *Programme for International Student Assessment*) e o que se espera deles em relação a essa habilidade ao final da etapa básica de escolarização.

3 LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: BNCC E RELATÓRIO PISA

A formação do leitor literário e a importância no cuidado com a seleção e a qualidade dos textos oferecidos aos estudantes encontram-se estreitamente relacionadas em uma pesquisa que discorre sobre leitura, portanto faz-se importante verificar como os documentos oficiais – relacionados à Educação Básica, em específico ao Ensino Fundamental – abordam o assunto, o que esperam em termos de habilidades e competências em leitura nos anos finais do EFII e como sugerem que o percurso seja construído pelos educadores nessa etapa. Da mesma forma, faz-se relevante apresentar os dados sobre leitura coletados em um teste internacional, Pisa, que avalia e compara o desempenho em leitura dos alunos ao final (ou próximo do final) do EFII. Também se faz pertinente compreender o que a matriz de referência desse instrumento avaliativo entende por compreensão em leitura e como ela foi construída e utilizada para se chegar aos dados que temos sobre o nosso país.

Para estruturar a apresentação da consulta realizada nos documentos consultados (BNCC e relatório Pisa) e para a organização das informações apresentadas, a sequência do capítulo se dará da seguinte maneira: (1) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): organização e estrutura, (2) as especificidades da área de Linguagens, (3) a abordagem dispendida ao eixo Leitura, (4) o enfoque dado à leitura do visual, (5) apresentação do relatório Pisa e (6) dados fornecidos pelo relatório Pisa sobre a proficiência em leitura dos alunos brasileiros.

Em 2022, foi realizado novo teste do Pisa. O relatório com as informações obtidas foi publicado pelo Inep em 04 de dezembro de 2023⁶⁹ – quando essa parte da pesquisa já havia sido concluída. No intuito de fazer menção aos resultados do teste de 2022, após a abordagem do teste de 2018, há informações sobre a última avaliação, no entanto, segundo o Inep, as mudanças não foram significativas e o país mantém seus resultados estáveis desde o teste de 2009⁷⁰. Assim, realizo alguns apontamentos sobre os dados de 2022, mas não de modo exaustivo, assumindo a perspectiva do Inep de que não há dados significativos que justificassem uma nova análise do que foi apresentado no projeto de pesquisa desta dissertação.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No Brasil, a partir de 2018, a educação passou a ter um documento nacional norteador, de caráter normativo, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE, que será designado

⁶⁹Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em 10 de fev. de 2024.

⁷⁰Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/infografico_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

pela sigla a partir de então)⁷¹, chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC objetiva assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da Educação Básica⁷². No EF, organiza-se, em cinco áreas de conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza, Ensino Religioso, Ciências Humanas, que compreende os componentes curriculares Geografia e História, e Linguagens, que compreende os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para esta dissertação, o foco está na área de linguagens, no componente Língua Portuguesa e no Eixo Leitura, especificamente nos conhecimentos, habilidades e competências voltados aos anos do EF II e no que diz respeito à literatura.

3.1.1 A área das linguagens

Das cinco áreas, aquela que abarca mais componentes curriculares é a das Linguagens, que visa contemplar as atividades humanas nas práticas sociais, mediadas “por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.” (Brasil, 2018a, p.63) Cabe, portanto, a essa área “[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas [...] como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]” (Brasil, 2018a, p.63). O documento prevê ainda, além do estímulo à análise e à atitude crítica, atenção às mais variadas formas de expressão surgidas nos últimos tempos, assim como, especificamente, à multiplicidade de ofertas de suportes, mídias e formatos.

No que diz respeito ao objetivo geral da área das Linguagens, o texto menciona:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018a, p. 68-69).

O documento não explicita o conceito de letramento, menciona que: “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018a, p. 59)”. Em relação a esta pesquisa, o termo será adotado de acordo com Soares: “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma

⁷¹Segundo o site do Ministério da Educação, o “Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.” O PNE foi sancionado em 2014 pela LEI N° 13.005/2014, ele traça as principais diretrizes para a educação, tais como erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade da educação, valorizar os profissionais do ramo, entre outras. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

⁷²Nesta dissertação, serão considerados Educação Infantil e Ensino Fundamental, com foco no EFII. Há um documento específico para o Ensino Médio.

adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (Soares, 2014, n.p.).

Identificam-se seis competências mencionadas para a área, no EF: pelo menos três que podem ser relacionadas diretamente com foco na leitura e na formação do leitor literário (Brasil, 2018a, p.65). A primeira diz respeito à compreensão das linguagens como uma construção humana, de natureza dinâmica, inserida em um contexto histórico e social. A segunda menciona o desenvolvimento do senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as mais variadas manifestações artísticas e culturais. A terceira relaciona-se ao conhecimento e à exploração de diversas práticas de linguagem, artísticas, corporais e linguísticas, competências que a diversidade de literatura de qualidade, ofertada e mediada adequadamente no âmbito escolar, auxiliaria a desenvolver. As outras três competências estão direcionadas ao uso da linguagem de maneira mais ampla, como partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos, manifestação de pontos de vista, desenvolvimento de projetos autorais e coletivos, entre outros.

Para a construção desta pesquisa, interessou-me um olhar mais atento ao componente Língua Portuguesa, em específico ao que se relaciona ao EFII. No documento, o componente é dividido em eixos de integração, sendo eles denominados: Eixo Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade e o Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Neste capítulo, o enfoque será dado ao Eixo Leitura.

3.1.2 O eixo leitura

Tendo a BNCC um eixo específico para apresentar e explicitar o que entende pelo desenvolvimento da leitura, torna-se relevante observar o que o documento especifica sobre o tema e de que maneira aborda a formação do leitor literário no EFII:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018a, p.71-72).

No que diz respeito à leitura e como ela é abordada, de acordo com o trecho mencionado, há, pelo menos, três aspectos a serem ressaltados. Um deles aponta para o termo *interação ativa*, que não é explicado ou desenvolvido com profundidade ao longo do documento. De acordo com Bicalho

(2014), leitura é “[...] uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica” (Bicalho, 2014, n.p.). Portanto, nessa perspectiva, a leitura é compreendida como uma interação ativa, uma vez que há a necessidade de o leitor interagir com o texto para produzir significado.

O segundo diz respeito ao fato de mencionar a leitura *para*: o uso da preposição remete ao valor semântico de *finalidade*, sendo assim, vista dessa maneira, sua realização estaria atrelada a objetivo(s) específico(s). É necessário que se tenha sempre um objetivo específico ao ler, ainda que estejamos em ambiente escolar? Nesse sentido, creio ser pertinente a diferenciação entre *objetivo* e *intenção*. Ler com *objetivo* é ter um planejamento do que será feito com a leitura, é buscar algo pré-determinado no texto, ler com *intenção* não é necessariamente a busca ou o planejamento prévio à leitura. O objetivo pressupõe um fim, a intenção é o que se pretende fazer, um plano, uma ideia, sem que se almeje, necessariamente, um fim. Toda leitura passa por uma (ou mais de uma) intenção, mas nem toda leitura é realizada com um objetivo.

A partir da discussão proposta por Magda Soares (2004), assumi, nesta dissertação, a diferenciação entre *leitura pragmática*, “ler para se instruir, ler para se informar” (Soares, 2004, p. 19) e *leitura gratuita*, “ler por prazer, ler como lazer” (Soares, 2004, p. 19), considerando – tal qual a autora – esta última como *leitura literária*, realizada por “prazer, por opção, não por obrigação” (Soares, 2004, p. 19). Considerando, ainda segundo a autora, o caráter democratizante que a leitura literária, ou a leitura gratuita, proporciona ao ser humano – no mesmo viés do pensamento de Candido (2008), já mencionado – a discussão e abordagem do tema tornam-se fundamentais àqueles que promovem a leitura – dentro e fora do espaço escolar – e que se mostram comprometidos em democratizar o acesso a ela, por esse motivo o tema faz-se presente na abordagem proposta por esta pesquisa.

O terceiro está relacionado ao termo *fruição*, empregado no seguinte contexto: “[...] fruição estética de textos e obras literárias [...]” (Brasil, 2018, p.71). No documento, fruição é apresentada, para o EFII, da seguinte maneira:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da **fruição**, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas **múltiplas camadas de sentido**, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018a, p.138, grifo nosso).

Apesar de uma tentativa de conceituação do termo, como destacado, ele ainda é bastante vago, estando associado, na sequência da explicação, à constituição estrutural da narrativa literária, sendo mencionados espaço, tempo, personagens, foco narrativo, entre outros. Em termos práticos, o

documento não aborda o que entende por formar um leitor-fruidor, que desvende as múltiplas camadas de sentido dos textos literários, e acaba incorrendo (ou recorrendo à) na estrutura textual.

Portanto, o conceito de leitura, de acordo com a BNCC, acaba sendo circular e não elucidativo. Demarca uma perspectiva teórico-epistemológica, ao recorrer frequentemente aos termos *interação ativa e fruição*, mas não oferece uma definição mais específica para cada um deles. No que concerne ao oferecimento de textos, há menção de que eles vão além da palavra escrita. Isso interessa a esta pesquisa, pois o fato de serem contemplados os textos não verbais, ampliando o universo da leitura para além da palavra escrita, auxiliaria na expansão da capacidade interpretativa do aluno, na disciplina de Língua Portuguesa, no EFII.

Além de citar imagens estáticas ou em movimento e textos multissemióticos, o documento menciona uma gama variada de gêneros textuais, que enriquecerão o trabalho, desde que utilizados de forma consciente. Não há uma especificidade em relação à abordagem desses gêneros, observa-se que são mencionados, aponta-se a sua variedade – ainda que, anteriormente, haja focado nos elementos estruturais da narrativa –, mas, da maneira como são expostos, não estão relacionados diretamente às treze estratégias e procedimentos de leitura (Figura 4) apresentados pelo documento em relação às práticas de uso e de reflexão. Observo que tais estratégias seguem uma linha bastante generalista para abarcar todas as sugestões de gêneros textuais mencionados.

Figura 4 - O tratamento das práticas leitoras e as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão - estratégias e procedimentos de leitura

| | |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Estratégias e procedimentos de leitura</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Brasil (2018a, p. 72).

Entre as estratégias de leitura listadas estão: estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, estabelecer expectativas, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura, recuperar informações, inferir ou deduzir informações implícitas, articular o verbal com outras linguagens e manejar a não linearidade da leitura. Dos treze itens apontados, quatro deles mencionam a palavra *objetivos*, reiterando a ideia, já destacada anteriormente, de que é necessária uma finalidade específica para a leitura o que pode afastar da leitura em si e tornar o ato de ler somente ferramenta para alcançar objetivos pragmáticos.

A BNCC também observa que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (Brasil, 2018a, p.75) e que a oferta de textos deve ser diversificada, a fim de possibilitar a ampliação do repertório do leitor.

O documento explicita dez competências específicas de Língua Portuguesa para o EF. As que abordam especificamente a leitura literária dizem respeito à leitura de textos orais, escritos e multissemióticos, ao reconhecimento do texto como lugar e manifestação de sentidos, valores e ideologias, à seleção de textos e livros para a leitura integral e ao envolvimento em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético e o potencial transformador e humanizador da experiência com a leitura (Brasil, 2018a, p.87).

Tomando como base as informações apresentadas pelo documento norteador do currículo da Educação Básica no Brasil, torna-se possível considerar que a leitura é um aspecto abordado na área das Linguagens como ação fundamental na constituição do cidadão crítico, consciente e atuante em seu meio histórico e social. As diversas manifestações da linguagem são mencionadas no documento, assim como a importância ao acesso e à formação de um repertório amplo e heterogêneo de textos e experiências de leitura.

Como citado anteriormente, a partir da gama variada de gêneros textuais mencionados no documento, tornam-se pertinentes as pesquisas e práticas que auxiliem o educador em seu planejamento a partir dos gêneros textuais sugeridos pela BNCC. Ao acessar a experiência do outro, é possível refletir e adequar à sua experiência, traçando um caminho próprio, de forma a beneficiar-se na construção de seu planejamento, com vistas à formação do leitor literário.

Como esta pesquisa dedicou-se à construção do percurso de leitura de uma narrativa verbo-visual, torna-se relevante verificar também as considerações do documento no que diz respeito à linguagem visual e à leitura de imagem. Tal informação não se encontra especificamente no componente Língua Portuguesa, como já mencionado, porém é abordada no componente Arte. Sendo assim, a seguir são destacadas algumas informações consideradas pertinentes sobre esse componente.

3.1.3 A leitura do visual

Tendo por base diferentes estudos a respeito do texto verbo-visual, como as pesquisas de Panozzo (2001, 2007), Nunes (2007, 2013), em nível de pós-graduação, e o livro de Ramos (2020), é possível dizer que, para ler uma narrativa verbo-visual, faz-se necessário um olhar atento à palavra e à imagem em associação. Mesmo não sendo lidas da mesma forma, pois são linguagens que têm seu modo de articulação, sua sintaxe e sua semântica próprias, resultam em um enunciado único a partir do seu entrelaçamento. Ainda que diferentes, as etapas do processo de produção de sentido decorrente dessas linguagens, como menciona Floch (1985), em sua maioria, não diferem. Em outras palavras, o processo gerador de sentido em qualquer texto é o mesmo independente de seu modo de expressão, seja ele único ou associando elementos de expressão diferentes. Sendo assim, interpretar imagens (mais especificamente aquelas que estão associadas de alguma maneira ao texto verbal denominado literário) também seria uma forma de auxiliar na formação do leitor literário.

De acordo com a BNCC, o termo *ler* também se associa aos saberes a serem desenvolvidos pelo componente Arte: “essas linguagens articulam saberes [...] e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2018a, p.193). Além disso, são citadas as competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, relacionadas à linguagem verbal e à linguagem não verbal:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (Brasil, 2018a, p.199).

Sendo assim, Língua Portuguesa e Arte são componentes curriculares diretamente relacionados à questão da linguagem, tanto na expressão quanto na leitura, em suas diversas manifestações. Um texto que contemple diferentes modos de expressão possibilita ao aluno um percurso mais abrangente em termos de habilidade interpretativa, além de lhe oportunizar transitar entre as diferentes manifestações de linguagem com maior domínio e assertividade.

A BNCC menciona seis dimensões do conhecimento, que, consideradas as devidas especificidades, poderiam – talvez com exceção da primeira, no caso deste trabalho cujo enfoque não é a produção artística, mas a sua leitura do sensível, ainda se considere a escrita como arte – ser transpostas à leitura como ação que não se vincula exclusivamente ao texto verbal: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Há a menção ao fato de que “os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras [...]” (Brasil, 2018a, p. 195). Além disso, há que se considerar que a linguagem visual em alguns textos (capas de livros, anúncios impressos, livros ilustrados etc.) se faz presente na

tessitura desses textos integrada a elementos gráficos verbais ou não, configurando uma textualidade de natureza sincrética.

De posse das informações explicitadas no documento, é possível reunir alguns elementos sobre o que se espera da trajetória de leitor ao longo do EFII. Tanto no componente curricular Língua Portuguesa quanto no componente Arte, é possível inferir que a BNCC almeja, a partir do contato com diferentes linguagens e formas de expressão, a formação de um leitor crítico, atento e participativo na sociedade. Ao mencionar isso, torna-se relevante destacar – ainda que não seja o objetivo da pesquisa adentrar nessa discussão, mas considerando a importância de mencioná-la – que não é o documento, o plano pedagógico ou a conceituação de *leitor* que irá, de fato, formar esse leitor almejado, uma série de fatores políticos, sociais, econômicos, pedagógicos e estruturais estão relacionados a essa formação.

As avaliações em larga escala, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), tornam-se elementos de atenção nesse contexto estrutural que se relaciona à formação de leitores. Os dados brasileiros nessa importante avaliação podem ser importantes para ampliar a compreensão sobre a leitura no EFII.

3.2 RELATÓRIO PISA

Além de um documento que orienta o currículo nacional e que estabelece o que se espera em relação à compreensão em leitura de um aluno no EF II, a leitura e seu desenvolvimento são estudados a partir de avaliações em larga escala. Desde 2000 há um teste internacional que avalia o desempenho de leitura dos alunos ao concluírem essa etapa da educação, chamado de *Programme for International Student Assessment* (Pisa), realizado, a cada três anos, com estudantes de 15 anos, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o teste é operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No ano de 2000, a OCDE lançou o Pisa com o objetivo de realizar um estudo comparativo que procurasse responder à pergunta: “o que é importante que os cidadãos saibam e sejam capazes de fazer?” (Brasil, 2018b, p.15), avaliando até que ponto os alunos concluintes da educação básica “adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica” (Brasil, 2018b, p.15).

O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos alunos em relação à aprendizagem comparando países a partir de um parâmetro único, possibilitando que cada um possa avaliar seus dados e reformular suas políticas e práticas, a fim de melhorar a qualidade de seus resultados. A seguir, traço um panorama bastante sintético do teste, com ênfase nos resultados obtidos pelo Brasil na última edição, pois julgo que esse indicador reforça o argumento sobre a necessidade de um trabalho

direcionado especificamente à qualificação da formação de um leitor proficiente⁷³, que articule o texto, independente da linguagem utilizada para sua expressão. Entretanto, é relevante considerar que o teste não é assumido como balizador de qualidade ou de um direcionamento sobre como deve ser o ensino na Educação Básica. O teste é aqui destacado como um indicador a ser analisado com cautela e discernimento por parte de governantes e profissionais da educação, e assim também ele é apresentado e utilizado como argumento no contexto desta pesquisa. Testes em larga escala, em um país de dimensões continentais como o Brasil, com diferenças socioculturais tão expressivas, precisam ser vistos criticamente, uma vez que não demonstram a totalidade de nossa realidade nem contemplam as nuances tão importantes quando se trata de indivíduos e suas leituras. Da mesma forma, “aprender” – como menciona o documento⁷⁴ – com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares talvez não seja uma alternativa efetiva, uma vez que as diferenças já mencionadas devem ser levadas em conta em relação à educação e à forma “como se aprende”.

O Pisa avalia três domínios: Leitura, Matemática e Ciências, sendo um deles avaliado como domínio principal em cada uma das edições. Na edição do teste, em 2018, o domínio principal foi Leitura, o que significa que os estudantes responderam mais questões sobre esse domínio e que foram coletadas informações relacionadas a ele nos questionários. No Pisa de 2018, participaram 10.691 estudantes brasileiros, matriculados em 597 escolas procurando abarcar o território nacional. O teste foi aplicado em computador e, além dos alunos, também responderam aos questionários pais, gestores de escolas e professores. O domínio principal avaliado em 2018, como já observado, foi o de Leitura⁷⁵, entendida pelo programa como “a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, e participar da sociedade” (Brasil, 2018b, p.22).

O documento ressalta a mudança significativa ocorrida em termos de integração das tecnologias da informação à vida das pessoas ao longo dos anos em que o teste vem sendo aplicado, o que exigiu uma revisão na definição do que se entende por “letramento em Leitura”⁷⁶, além do reconhecimento de que o letramento continuará mudando, pois o contexto tecnológico e social seguirá em transformação. Ademais, esse documento traz uma minuciosa explicação sobre o conceito

⁷³O termo leitor proficiente foi empregado de acordo com Mata (2014, n.p.): “*leitor proficiente* é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura).”

⁷⁴Menção às palavras na apresentação do programa, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 23 abr. 2024.

⁷⁵O domínio em leitura foi o foco da avaliação em 2018. Essa foi a terceira vez, desde 2000, ano da primeira edição do teste, em que a leitura foi avaliada.

⁷⁶De acordo com material disponibilizado pelo Inep, letramento em leitura é conceituado pelo Pisa como a “capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (Brasil, 2018b, p.26).

de letramento em Leitura, analisando palavra a palavra sua formulação. A explicação que para este trabalho julgo ser relevante destacar diz respeito ao conceito de textos:

A palavra “textos” busca incluir toda a linguagem usada em sua forma gráfica: manuscrita, impressa ou mostrada em tela. Nessa definição, excluimos como textos aqueles artefatos linguísticos puramente sonoros, como gravações de voz, bem como filmes, TV, imagens animadas e imagens sem palavras. Textos incluem apresentações visuais, como diagramas, figuras, mapas, tabelas, gráficos e tirinhas em quadrinhos que têm alguma linguagem escrita (por exemplo, legendas). Esses textos visuais podem existir tanto independentemente quanto estar embutidos em textos maiores (Brasil, 2018b, p.47).

Elaborado dessa forma, o conceito de texto exclui a narrativa de imagem, tema de suma relevância a esta pesquisa, e entendida aqui como uma das formas de expandir e qualificar a capacidade interpretativa do aluno. O relatório ainda destaca que “foi escolhido o termo ‘textos’ por sua associação com a linguagem escrita e pela sua pronta conotação com leitura literária e com foco na informação” (Brasil, 2018b, p.47), reforçando a ideia da predominância da leitura do texto verbal.

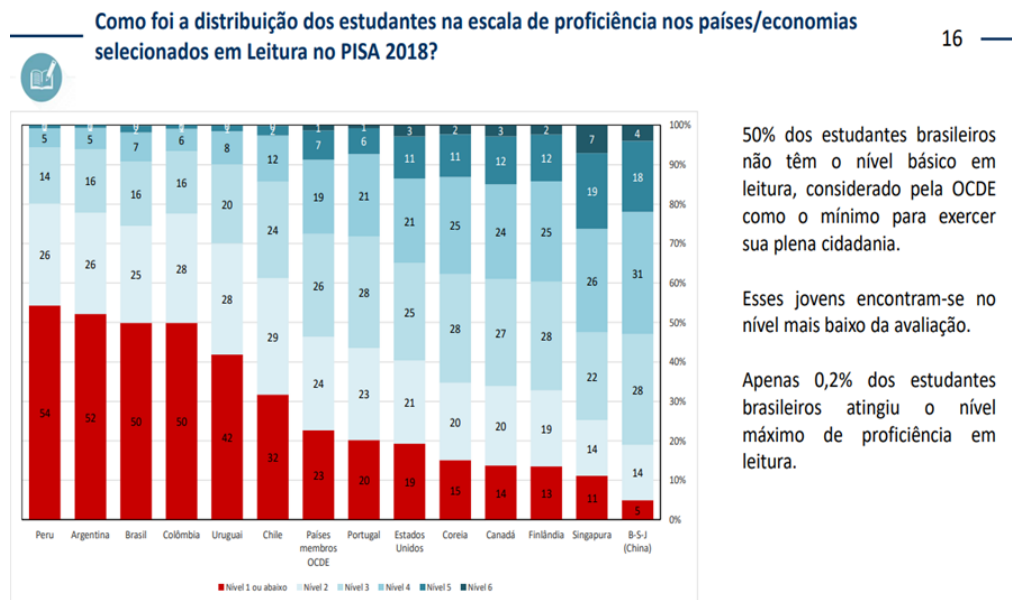
Sendo assim, é possível ponderar que as narrativas de imagem não são consideradas, nesse contexto, literatura? Sua exclusão do foco interpretativo se dá pelo critério de ausência de texto verbal, portanto o documento desconsidera que o texto visual também é interpretável, que possui uma tessitura própria? São questionamentos que esta pesquisa não tem por pretensão responder, mas que observo serem pertinentes aos educadores que estão voltados a uma reflexão sobre o conceito de leitura. Eles são ressaltados e colocados em pauta aqui por estarem relacionados a um conceito de letramento em Leitura que será considerado na avaliação do desempenho dos estudantes ao final da Educação Básica. Como a pesquisa está relacionada à formação do leitor literário no EFII, julgo relevante a discussão acerca do conceito, pois ele pode direcionar o trabalho dos docentes ao restringir a concepção de texto ao campo da linguagem verbal escrita.

Em relação ao desempenho dos alunos brasileiros no teste de 2018, a média do Brasil foi de 413 pontos, enquanto a média da OCDE foi de 487 pontos. Os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em letramento em Leitura no PISA 2018 obtiveram média de proficiência igual a 286, e os 10% de melhor desempenho, 548. A média do Brasil no quesito avaliado ficou seis pontos acima da média do teste anterior (2015), porém, segundo o relatório, esse não é um crescimento estatisticamente significativo.

Há uma escala de proficiência em leitura, organizada da seguinte forma: do nível 1 ao nível 6, sendo que o nível 1 é subdividido em 1a, 1b, 1c e abaixo de 1c. A porcentagem de estudantes brasileiros que atingiram o nível máximo de proficiência foi de 0,2%, enquanto da OCDE foi de 1,3%. A porcentagem maior de estudantes brasileiros encontra-se no nível 1a, 26,7%. Cerca de 50% dos estudantes brasileiros não alcançaram o nível 2 (Figura 5) (Inep, 2018, p.16), ou acima, ou seja, não alcançaram o nível mínimo de proficiência, o que significa, segundo o relatório, um grande obstáculo

na vida desses jovens, pois, quando expostos a materiais que não lhes são familiares ou de média a longa extensão, necessitam de dicas ou instruções para que se envolvam com os textos.

Figura 5 - Escala de proficiência em Leitura no Pisa 2018

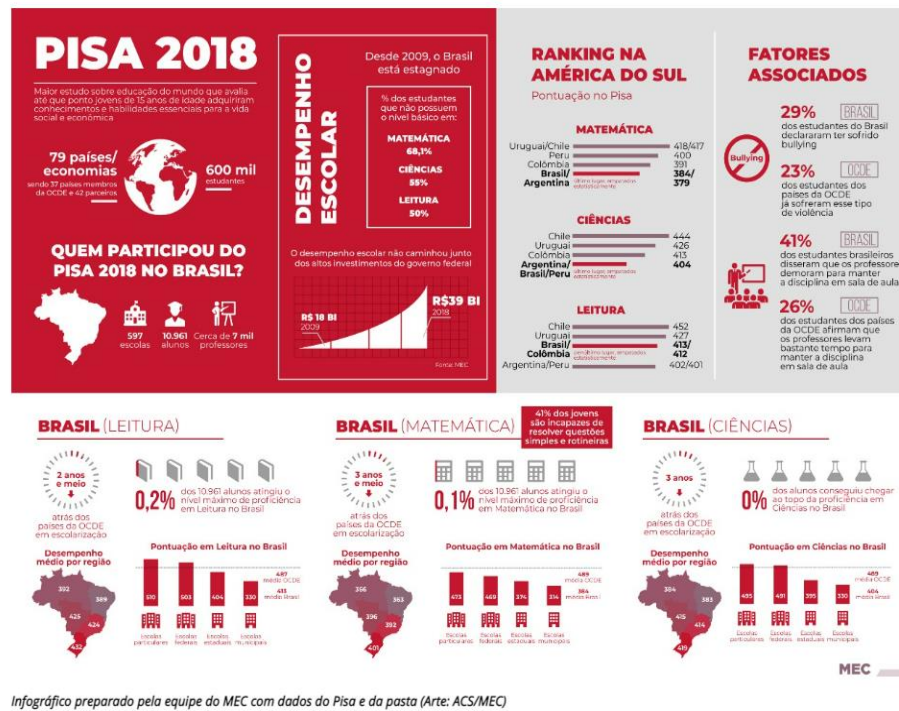


Fonte: Inep com base em OCDE (2018)

O infográfico (Figura 6), disponibilizado no portal do Ministério da Educação, aponta que os estudantes brasileiros estão 2,5 anos atrás dos países da OCDE em escolarização, que as regiões do país com maior índice em leitura foram Sul e Sudeste, obtendo média de 432 e 424⁷⁷, respectivamente, e que as escolas federais e particulares possuem média maior que a da OCDE, 503 e 510, respectivamente.

⁷⁷Segundo o documento consultado no portal do MEC, a região Centro-Oeste atingiu 425 pontos, porém considera-se a mesma média da região Sudeste, em função da margem de erro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 08 ago. 2022.

Figura 6 - Avaliação sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica dos jovens



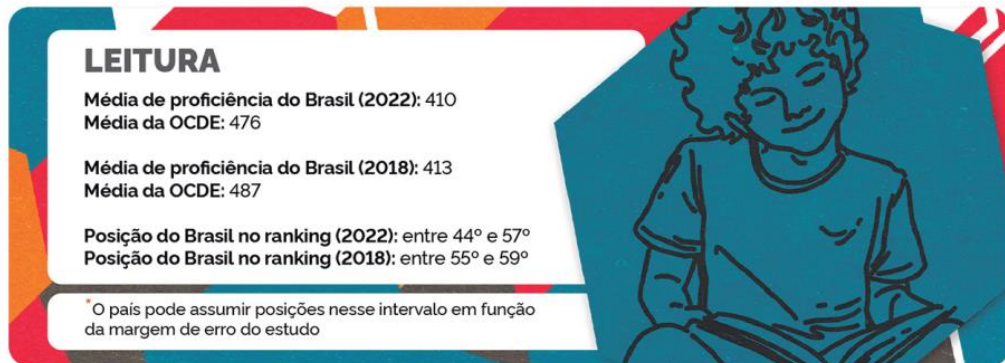
Fonte: MEC (2019)

3.2.1 A avaliação de 2022 do PISA: alguns apontamentos

Dos três domínios avaliados pelo teste – Leitura, Matemática e Ciências –, há um considerado domínio principal (conforme explicitado anteriormente), no ano de 2022, o domínio principal foi o de Matemática, o que significa que os estudantes responderam mais questões sobre esse domínio e que foram coletadas informações relacionadas a ele nos questionários.

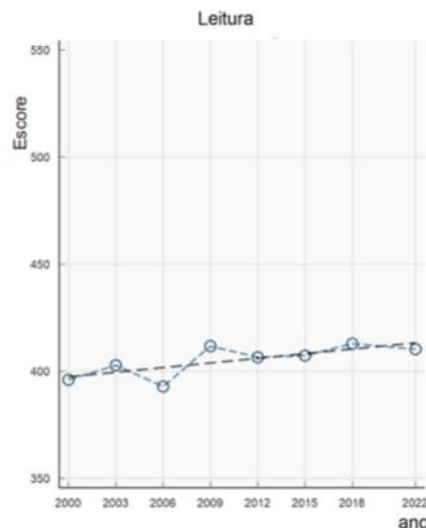
No Pisa de 2022, participaram 10.798 estudantes brasileiros, matriculados em 599 escolas das redes públicas e privadas espalhadas em todo território nacional, o que representa cerca de 2.263.000 estudantes de 15 anos de idade (o que significa cerca de 76% da população total de jovens de 15 anos). O teste foi aplicado em formato digital e, além dos alunos, também responderam aos questionários pais, gestores de escolas e professores. Segundo informações do Inep, as médias permaneceram muito semelhantes às obtidas em 2018 e estáveis no país desde 2009, tendo alcançado 413 de média de proficiência em leitura, em 2018, e, em 2022, 410. O infográfico elaborado pelo Inep (Figura 7) traz a pontuação média do país de proficiência em Leitura, nos anos de 2018 e 2022, comparando-a com a média da OCDE, nos mesmos anos.

Figura 7 - Infográfico com os resultados do teste em leitura do ano de 2022



Fonte: Inep (documento eletrônico, 2024)

Figura 8 - Brasil, média do desempenho em leitura nas últimas avaliações do Pisa



Fonte: OCDE, banco de dados Pisa 2022 (2023, p.6)

A Figura 8 mostra a avaliação em leitura ao longo de oito edições do teste, ilustrando os resultados estáveis durante as edições. Segundo o documento,

os resultados médios de 2022 foram praticamente os mesmos de 2018 em matemática, leitura e ciências. [...] Os resultados do Pisa têm se mantido estáveis por um longo período de tempo de forma notável: depois de 2009, em todas as três disciplinas, foram observadas apenas flutuações pequenas e, em geral, não significativas (Brasil, 2023, p.7).

Essas informações mostram que, ao longo de 22 anos, o país não apresentou mudanças significativas no indicador de proficiência em Leitura, levando ao questionamento sobre as políticas adotadas ao longo de duas décadas para o fomento de formação de educadores e mediadores de leitura para a atuação em larga escala no país. Ao analisar os dados fornecidos por documentos oficiais, entretanto, não se pressupõe que a questão da leitura não seja foco de discussões acadêmicas e não

perpasse outros âmbitos sociais. Ao trazer esses dados, o intuito foi o de reforçar ainda mais a necessidade da discussão sobre o assunto.

O recorte foi realizado com esses dois documentos por serem de amplo acesso e conhecimento nos meios educacionais. A formação do leitor ainda é um assunto premente, cuja discussão merece continuar em pauta, sendo aprimorada nas escolas e nas universidades. Para que isso ocorra, não basta a realização de testes, o levantamento de dados ou a formulação de conceitos – uma mostra disso é o fato de o país ter se mantido estável nas avaliações desde 2009 –, é essencial que o debate siga e se fortaleça em um trabalho efetivo, constante e de larga escala, orientado por estudiosos e pesquisadores do assunto.

Neste capítulo, foi apresentado o conceito de leitura e como ele é exposto no principal documento curricular nacional, a BNCC, e em um programa que realiza uma avaliação internacional em larga escala, o Pisa. O intuito de apresentar os conceitos trazidos pela BNCC e os dados do teste internacional foi o de reforçar a importância sobre a discussão e problematização acerca do tema – conforme mencionado anteriormente, tais informações não foram trazidas como representação fidedigna da realidade brasileira. No próximo capítulo, será abordada a importância da leitura de imagens como desencadeadora da plurissignificação, também serão explicitados os conceitos de leitura literária, letramento literário e letramento visual. É apresentada a delimitação do corpus teórico – autores que balizaram a pesquisa – em relação à leitura de imagens. Ainda no mesmo capítulo, são apresentados dados da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) sobre a premiação de livros de imagem na vigência 2022 (produção 2021) e informações coletadas nos catálogos de três grandes editoras do país sobre a publicação de livros de imagem destinados ao público infantojuvenil.

4 LEITURA DE PALAVRAS E IMAGENS, ANTES DE TUDO, LEITURA

Lemos o mundo constantemente, de diferentes maneiras. Desde o momento em que nascemos, atribuímos sentido a imagens, sons, gestos, palavras, odores, interagindo, em um fluxo contínuo, complexo e constante de troca, transformação e preenchimento de espaços. Somos estimulados a ler e a atribuir sentido desde que postos em interação com o mundo e com quem o habita. Porém, frequentemente, na aula de Língua Portuguesa, o termo leitura costuma estar atrelado exclusivamente à linguagem verbal: às letras, às palavras.

O conceito de leitura como entendido nesta pesquisa não está restrito à palavra. Buscamos dialogar com autores e autoras que concordam com esse entendimento. Para Martins (1982, p. 19-20),

[é] preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Manguel (1997, p. 20) diz que “ler, quase como respirar, é nossa função essencial”, e menciona várias situações em que o termo não se restringe às palavras escritas, que são muitas e distintas: o astrônomo lê as estrelas, o músico lê partituras, os pais leem sentimentos no rosto do bebê, o psiquiatra lê os sonhos dos seus pacientes. Essa maior abrangência conferida ao termo, no trabalho didático em sala de aula envolvendo a Língua Portuguesa, incluindo, para além da leitura de palavras, a de imagens, poderia ser um facilitador às diversas leituras possíveis do mundo, inclusive à leitura literária que passamos a definir na subseção a seguir.

4.1 LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes de avançar no pensamento sobre a leitura do visual, considero relevante destacar algumas observações sobre como o termo leitura foi entendido ao longo desta pesquisa. De acordo com Bicalho (2014, n.p.), a leitura não é mais pensada apenas como decodificação – ainda que também esteja presente no ato de ler –, ela é compreendida como um processo complexo, que entende o leitor como um produtor de sentidos: “[...] se sabe que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura [...] é também compreensão e crítica”.

Cosson (2021a, p. 40) aborda a leitura como uma ação complexa que envolve vários fatores para sua realização, e que depende das experiências trazidas pelo leitor (considerando sua inserção em um contexto) e da interação dele com o texto para que a construção do sentido se efetue: “trata-se,

pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social”. O autor ressalta que, durante esse processo, há quatro elementos a serem considerados – autor, texto, leitor e intertexto – e três objetos – contexto, texto e intertexto. Em interação, são eles que encaminham o *modo de ler*, considerado por ele um “[...] diverso e multifacetado diálogo da leitura” (Cosson, 2022, p. 71). Não é objetivo aqui esgotar o assunto ou explicar cada uma das interações possíveis entre elementos e objetos, o que se pretende ao abordá-los – ainda que de maneira muito sucinta e superficial – é evidenciar a complexidade do ato de ler.

Ao abordar tal assunto, creio, há outras duas explicitações conceituais necessárias: como foram entendidos por esta pesquisa os termos *literário* e *letramento literário*. O termo *literário* é bastante discutido e de uma vasta bibliografia, não se esgota nem se limita ao recorte abordado aqui. Como definição, para fins de delimitação do tema e para que pudesse avançar na sequência do pensamento a que me proponho, para defini-lo, detive-me em Candido (2008, p. 63), que entende a literatura como manipulação técnica e estilização formal, que, ao mesmo tempo em que se aproxima do real, diverge dele pela arbitrariedade com que o aborda, e como gratuidade de concepção e de recepção:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Em sua trajetória, o leitor transita por diversas designações – ora utilizando-se da leitura como um exercício mais pragmático, ora permitindo-se apenas a fruição, ora, quiçá, reunindo pragmatismo e fruição –, de acordo com as suas necessidades e com aquilo que lhe é ofertado. Nesta pesquisa, optou-se a delimitação ao termo *leitor literário*, por ser ele, segundo Candido (2008), que está mais exposto à poesia, à polissemia e à sensibilização ao imagético, por ser na leitura do texto literário que o pragmatismo cede espaço ao preenchimento de lacunas e à apropriação e modificação da linguagem, permitindo, assim, um trabalho mais efetivo no campo da expressividade.

Ainda na busca da conceitualização desse leitor literário – em diferenciação ao leitor pragmático –, faço referência também às palavras de Cosson (2021a, p. 16-17):

A prática da literatura [...] não tem paralelo em outra atividade humana. [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, que sendo minha, é também de todos. [...]
No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Em suma, considere, portanto, nesta pesquisa, o leitor literário como aquele que envolve-se em práticas de leitura que não estão necessariamente voltadas a um objetivo pragmático de leitura – definição que corrobora com a conceituação de Soares (2014), mencionada anteriormente; que está exposto à polissemia dos textos; que envolve-se em um contrato de leitura específico com o texto (que é estabelecido a cada nova leitura, de acordo com o que se lê); que está em contato com a elaboração e reelaboração da linguagem, de forma que ela possa ser utilizada e reutilizada em diferentes contextos; que estabelece uma prática cultural e uma interação prazerosa, entre outros. Reiterando essa abordagem, Paulino (2014, n.p.), afirma que:

O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção. [...] Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. [...] Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária.

Apesar de a disciplina de Língua Portuguesa não estar focada somente na formação do leitor literário, concerne a ela a preocupação com esse processo – uma vez que, em geral, o leitor não literário é também formado em outros componentes curriculares⁷⁸ –, fazendo-lhe voltar a atenção ao insumo e à qualidade dos textos literários disponibilizados aos estudantes.

Por *letramento literário*, adotei o termo aqui como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014, n.p.), processo, pois o letramento é constante e contínuo, e apropriação porque “refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua”. Sendo assim, a construção dos sentidos passa necessariamente pelo contato com o texto, por sua apropriação e pela constante (re)constituição, ações realizadas pelo leitor no processo de leitura.

4.2 LETRAMENTO VISUAL

Ao propor a análise de um texto verbo-visual e entender que as imagens atuam como fator fundamental na formação do leitor, é preciso considerar que a concepção de letramento visual também está presente nesta abordagem. Segundo Nunes (2013, p. 80), o letramento visual é um processo intencional que visa a construção de sentido, é uma experiência que leva à produção de conhecimento: “letrar visualmente é oportunizar experiências de leitura de imagem que possibilitem a compreensão

⁷⁸Ao abordar a formação do leitor, entende-se, nesta pesquisa, que ele está sempre sendo formado, a partir das experiências de leitura mais diversas, sejam elas no âmbito escolar ou fora dele, sejam elas leituras verbais ou de outras formas de expressão. Porém, como o enfoque foi dado ao EFII e como busco a formação a fim de qualificar a prática docente, compreendo a leitura literária em ambiente escolar ou a leitura enquanto atividade guiada ou orientada.

de como o sentido do texto visual é produzido, de que modo a reciprocidade expressão e conteúdo se dão e tornam a imagem um enunciado de sentido” (Nunes, 2013, p. 175).

Na disciplina de Língua Portuguesa, no EFII, a condução do leitor literário e o exercício interpretativo acabam, muitas vezes, como já mencionado, restringindo-se às palavras. A disciplina desafia-se constantemente, revisitando conceitos de leitura, para conduzir os alunos a uma trajetória que os torne mais sensíveis, atentos, críticos e observadores, a fim de estimular processos que os auxiliem a ser cidadãos mais conscientes, que possam refletir sobre o seu meio, que procurem se entender como uma construção de múltiplas vozes e que atuem como sujeitos autores em um espaço histórico e social. Nesse viés, o oferecimento da narrativa de imagens viria ao encontro do trabalho já realizado pela disciplina por meio das narrativas verbais, fortalecendo e enriquecendo a trajetória de formação do leitor, oportunizando novas experiências de leitura envolvendo uma outra linguagem - a visual - e seus recursos de sentido. Na literatura juvenil, considerando o livro que é objeto desta pesquisa, também há que se fazer a distinções sobre a presença e a função da imagem como elemento narrativo como faremos a seguir.

4.3 A IMAGEM NO TEXTO LITERÁRIO

De acordo com Ramos (2020, p. 28), nas últimas décadas, vem crescendo o número de livros ilustrados⁷⁹ publicados no país. Um dos fatores apontados pela autora para uma maior valorização dessas obras é “o surgimento de estudos que demonstram a importância das ilustrações no fomento à formação de novos leitores”. Como mencionado, o letramento visual contribui para que as imagens em livros ilustrados ou em livros-imagem sejam portadoras de significados e oportunizem a construção de conhecimento por parte do leitor. Sua prática possibilita ler as imagens “[...] de maneira qualificada, isto é, sensível às qualidades do que olha e consciente de que ver pode ser uma experiência, não apenas natural, mas também produtora de sentido a partir de um olhar mais sensível” (Nunes, 2021, p. 176).

Ao expandir a leitura do verbal e associá-la à leitura do visual, o leitor passa a ser produtor de sentido a partir de duas linguagens distintas, o que requer dele habilidade para que a leitura flua de modo eficiente. O objeto de estudos desta pesquisa exige do leitor essa habilidade, uma vez que é composto por uma narrativa visual seguida de uma narrativa verbal.

O conceito empregado nesta dissertação para termos de delimitação de *narrativa* será brevemente explicitado e está de acordo com a perspectiva teórica de Greimas e Courtés (2008). Os autores compreendem a narrativa como um discurso figurativo, inscrito no tempo e no espaço, em que

⁷⁹A diferenciação entre livro ilustrado e livro de imagem, assim como o conceito de narrativa de imagem, foi abordada no capítulo 2 desta pesquisa.

as personagens realizam ações. Ao realizar ações, há a mudança de estado do sujeito, que pode ocorrer explícita ou implicitamente (Mendes, 2011). A narratividade é a propriedade de determinados discursos que permite diferenciar um texto narrativo de um texto não narrativo.

Portanto, ao empregar o termo *narrativa verbo-visual*, entendo, para fins de delimitação do conceito, a linguagem verbal e a linguagem visual articuladas vinculando uma lógica de ações, inscritas em um tempo e um espaço, em que as personagens realizam ações e sofrem mudanças de estado.

4.3.1 Narrativa de imagem no Ensino Fundamental II

O público infantil dispõe de livros em que a ilustração é parte do texto como característica constituidora; dispõe, também, de obras exclusivamente visuais, chamadas de *livro-imagem* ou *livro de imagens*. O termo foi conceituado no capítulo 2, portanto, a fim de evitar a repetição, não irei retomá-lo, porém alguns aspectos do livro de imagens apontados por Belmiro (2014) serão enfatizados aqui – por estarem intrinsecamente relacionados ao ponto central desta pesquisa, a leitura de narrativa de imagem, e por estarem associados ao excerto do livro, analisado no capítulo 6, tais como as dimensões temporal e espacial, os códigos imagéticos, a leitura das imagens como não-referenciais, mas como uma leitura que remete a um espaço de significação, de construção de sentidos, como uma leitura que não

[...] é somente descritiva, colada à realidade exterior, usada como uma referência da existência dos objetos, mas semanticamente enriquecida para dar às condições de leitura um tempo de reflexão, um espaço de maturação de sentidos. O livro de imagens não precisa explicitar todos os sentidos, mas convida, com seus implícitos e suas metáforas visuais, o leitor a pensar, confiando na sua capacidade leitora (Belmiro, 2014, n.p.).

Ainda que seja uma das preocupações dos educadores desafiar o leitor e estimulá-lo, aparentemente, à medida que ele se torna mais proficiente no mundo das palavras, os enunciados visuais (pinturas, desenhos, fotografias, esculturas, mas, principalmente, as narrativas de imagem) vão perdendo espaço para o texto verbal e, cada vez menos, o leitor é exposto à diversidade de linguagens, pois elas já não se fazem tão presentes nas leituras que lhes são ofertadas pela escola. Em geral, nos livros literários disponíveis para o EFII, a narrativa ocorre predominantemente através de palavras e, se há a linguagem visual, ela não constitui uma narrativa própria: ou se faz complementar ao texto verbal ou apenas ilustrativa dele, sem que seja imprescindível para a leitura e compreensão do enunciado narrativo, tão somente um complemento mais de ordem gráfica do que sensível. É possível que haja uma ruptura na produção de livros de narrativa de imagem para esse público, que passa a ter mais acesso às narrativas em linguagem verbal. Essa ruptura pode interferir na trajetória da formação do leitor literário, uma vez que ele passa a lidar com apenas um plano de expressão: o da escrita, o que, conseqüentemente, limita o alcance no plano da significação de outras linguagens.

Segundo Nunes (2013, p. 46), na leitura do livro de imagem, surge a oportunidade de educar o olhar, aguçando-o de maneira a torná-lo mais atento a detalhes, estimulando-o a ir além da mera observação e instigando o leitor a construir significado a partir daquilo que vê. Ramos (2020, p. 39), no mesmo viés, atenta para a importância da educação para a leitura do visual, que pode ser fomentada pelo trabalho com a leitura de imagens: “se existe uma longa prática de interpretação da palavra escrita, ainda nos faz falta percorrer um longo caminho para ampliar o trabalho de interpretação de imagens. Ocorre que a habilidade de ler imagens pode ser adquirida, cultivada”.

Nessa acepção, a narrativa de imagens seria importante nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, pois possibilitaria ao aluno a ampliação de seu repertório, tanto no plano da significação quanto no plano da expressão. Sendo a interpretação, segundo Ferreira (2001, p. 18), um “gesto de leitura de um fato, presente em toda manifestação da linguagem, através do qual a significação é produzida”, se o leitor é convidado a atribuir sentido e realizar associações e inferências num plano diferente do linguístico, ele também é estimulado a ampliar seu repertório no plano linguístico. Dessa maneira, a leitura do livro de narrativa de imagem, no EFII, contribuiria para a formação do leitor literário por proporcionar-lhe experiências com a polissemia da imagem, com a pluralidade da forma de expressão e com a carga de poesia trazida pela arte.

Sob essa perspectiva, a leitura de imagens seria, assim como a leitura da palavra, objeto da aula de Língua Portuguesa no EFII, uma vez que a polissemia gerada pode auxiliar na ampliação da capacidade interpretativa do leitor, expandido seus processos de construção/desconstrução/reconstrução de sentidos. E ainda: tendo em vista que a disciplina de Língua Portuguesa ocupa grande parte de seu tempo buscando dotar de sentido a experiência de leitura e que, atualmente, esse tem sido um exercício desafiador para os educadores, não só da área de Letras, é de se considerar que a leitura do texto literário pode ser enriquecida quando trabalhada de forma articulada, adequada e cuidadosa com outras linguagens, principalmente a artística (desenho, pintura, escultura etc.).

No entanto, quando se fala sobre publicações de livros de imagem em nosso país, ainda há, se comparada aos livros verbo-visuais, uma diferença numérica bastante significativa, que pode ser observada a partir das informações divulgadas pela FNLIJ em seu perfil na rede social Instagram. Observamos na Figura 9 que quanto ao número de obras concorrentes nas categorias da premiação: no ano de 2022 (produção 2021), foram recebidas, por exemplo, nas categorias criança, jovem e reconto, 250, 78 e 19 obras para avaliação, respectivamente. Dessas, foram contempladas com o selo altamente recomendável 24, 21 e 4, respectivamente. Em relação aos livros de imagem, foram recebidas quatro obras e todas elas contempladas com o selo.

Figura 9 - Instagram da FNLIJ com o número de títulos recebidos/premiados por categoria



Fonte: página da FNLIJ no Instagram (2022)

Ainda sobre a oferta de livros de imagem no mercado livreiro brasileiro atualmente, procedi a uma pesquisa em catálogos de três grandes editoras, Companhia das Letras⁸⁰, SM e Moderna, com o intuito de verificar, aproximadamente, quantos desses livros – voltados ao EFII – circulam para a venda. Tendo consciência de que não se trata de um número exato, pois as buscas nos catálogos foram dificultadas pelos critérios de classificação adotados pelas editoras, chegou-se a uma aproximação do número de publicações⁸¹. O levantamento foi realizado com o objetivo de reunir uma amostra do que tem sido publicado demonstrando que ainda há poucas publicações literárias voltadas ao público leitor juvenil que apresentam a linguagem visual associada à verbal ou em predominância à disposição no mercado, o que, conseqüentemente, limita o número de pesquisas sobre o assunto e corrobora para a relevância desta investigação, uma vez que as 390 páginas iniciais do livro que é o objeto de estudo desta dissertação organizam uma narrativa exclusivamente visual.

As expressões utilizadas para a busca foram: *livro de imagem* (com a variação *livro-imagem*) e *livro de imagem Ensino Fundamental II*. No catálogo da Companhia das Letras, na busca pela

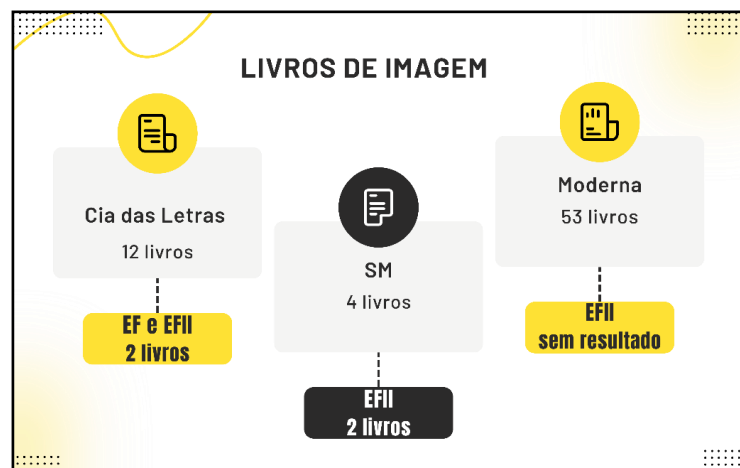
⁸⁰Incluindo os selos Brinquebook, Pequena Zahar, Alfaguara e Companhia das Letrinhas.

⁸¹Os resultados repetidos não foram mencionados.

primeira expressão, foram obtidos doze resultados. Desses, apenas dois eram livros voltados ao EFII⁸². No catálogo da Editora SM, não houve ocorrência com as expressões utilizadas, então foi verificado manualmente todo o catálogo (de 5º a 9º ano), resultando em quatro ocorrências para livro de imagem a partir dessa busca. Destes, dois livros são destinados ao público-alvo da pesquisa.

No catálogo on-line da Editora Moderna, foram obtidos 201 resultados para o descritor livro de imagem. Quando se restringiu a busca ao descritor *livros de imagem EFII*, foram obtidos como resultado 53 títulos. Desses, nenhum é livro de imagem, de acordo com a designação adotada neste estudo para o gênero, pois, em todas as ocorrências, os livros aliam palavras e imagens, classificados, portanto, como livros ilustrados ou livros com ilustração (não foi possível definir com precisão porque os livros não foram analisados, já que não era objetivo deste rastreamento em sites de editoras). A seguir (Figura 10), a imagem demonstra a compilação dos resultados obtidos organizados em infográfico:

Figura 10 - Livros de imagem publicados atualmente no Brasil por três editoras



Fonte: Organizado pela autora (Rocha, 2024)⁸³

Assim, das 69 ocorrências – considerando as três editoras – os livros de imagem destinados a EFI e EFII equivalem a 2,76%, o que pode ser considerado uma escassa oferta desse gênero voltada ao EF. Sendo assim, observa-se que é uma área a ser expandida e explorada não apenas na investigação acadêmica, mas também no mercado editorial.

4.4 PALAVRAS E IMAGENS NA LITERATURA

Para abordar a importância da interação entre as linguagens verbal e visual (palavra e imagem) na infância, menciono alguns estudos de pesquisadoras que se dedicam ao assunto e que foram

⁸²A classificação em relação ao público-alvo das publicações seguiu as diretrizes das editoras.

⁸³Por não discriminar entre EFI e EFII, a busca na editora Cia das Letras resultou na inclusão dos dois níveis de ensino.

fundamentais para que eu tivesse a possibilidade de pensar e estruturar esta pesquisa. Ramos e Panozzo (2015, p. 127) ressaltam a interação entre palavra e imagem na potencialização dos sentidos “[...] o que desmistifica o equívoco de restringir o papel da visualidade como mera facilitadora do entendimento verbal [...]”. Nunes (2007, p. 42) observa que ler o texto verbal é divisar aquilo que há de implícito e explícito nas palavras e na forma como elas se organizam: “ler o texto imagem é deparar-se com cores, formas, [...] que, tanto quanto a palavra, permitem ao leitor formar novos sentidos por meio da leitura.” Ramos (2011, p. 35) salienta a necessidade do olhar atento e sofisticado para o texto visual: “uma imagem, assim como um texto escrito pode apresentar várias camadas de leituras, o que requer daquele que a examina um olhar atento e calmo [...]”. Evalte (2019, p. 38-39) encaminha a importância da discussão sobre leitura de imagens para formação do pedagogo, ou seja, de docentes que, em geral, trabalharão com o EFI, reafirmando o compromisso de vários estudiosos do assunto em relação a essa etapa da escolarização:

[...] é preciso que a leitura de imagens esteja presente na formação do professor, no caso em estudo aqui, do pedagogo. O que pretendemos com a leitura de imagens é que tanto o professor como os seus alunos possam construir suas próprias relações e apropriações do mundo em que vivem, visando àquilo que poderíamos chamar de uma alfabetização visual. Como somos alfabetizados para compreender o código escrito, também entendemos ser de grande importância que pensemos nessa alfabetização para leitura de imagens.

Para o Ensino Médio, o trabalho com imagens – pode se pressupor que em teoria ou intenção – esteja contemplado, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante mencionado como Enem)⁸⁴ possui uma área do conhecimento que aborda Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A avaliação com frequência inclui questões sobre a leitura de imagens. No EFII, no entanto, aparentemente, há uma lacuna em relação a este aspecto, pois o material disponível no mercado ainda é bastante escasso, seja relacionado a livros com narrativas de imagem, seja sobre estudos ou pesquisas enfocando o assunto. Nem mesmo as avaliações em larga escala ou o documento que baliza o currículo delimita qualquer intencionalidade relacionada à leitura de imagem para os anos finais do Ensino Fundamental, como já mencionado no capítulo 3 desta dissertação.

Nessa perspectiva, e considerando os aspectos abordados anteriormente, a discussão acerca da importância da narrativa de imagem no processo de formação do leitor literário no EFII mostra-se relevante. A revisão bibliográfica apresentada no capítulo 2 também corrobora com a pertinência do assunto nessa etapa da escolarização, uma vez que, como vimos, as publicações destinadas especificamente ao EFII são ainda escassas, senão inexistentes quando relacionadas à leitura literária e ainda mais quando se associam à leitura de imagem na literatura.

⁸⁴Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 24 jul. 2022.

Ir além das palavras, apurar o olhar, sensibilizar o leitor para a leitura de imagens, estar atento àquilo que não está “materializado” em palavras também faz parte do universo do professor de Língua Portuguesa. Proporcionar essas experiências pode ser alcançado a partir de recursos que possibilitem que a prática de interação e sentido não se restrinja ao linguístico, para que ela possa ser enriquecida pelas linguagens visual e plástica artística. Dessa maneira, defendo que seja possível ampliar a capacidade interpretativa do leitor. Sendo assim, o tema pesquisado torna-se relevante àqueles que trabalham com EFII e que buscam uma forma de ampliar as possibilidades de interpretação e de percepção para além da palavra escrita, proporcionando à prática didática da Língua Portuguesa nessa etapa da Educação Básica uma oportunidade de se tornar também um espaço de mediar a leitura de diferentes linguagens, instigando e promovendo a sensibilidade, a criticidade e a atenção do estudante.

4.5 IMAGENS E PALAVRAS: NA LEITURA, NA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Tendo como uma das forças motrizes desta pesquisa a leitura e – como decorrência dela – a formação do leitor literário no EFII, faz-se necessário considerar que o ato de ler está estreitamente ligado ao processo de mediação, portanto, a seguir, apresenta-se o corpus teórico em que a pesquisa foi embasada, ainda que mantenha a consciência de que, como toda a delimitação, esse é um ato excludente e, como tal, ao deixar de fora outras correntes teóricas, também limita seu espaço de atuação. A leitura realizada apresenta a análise de um livro literário visando a construção de um percurso de sentido para o texto, mas não tem pretensão de ser a mais adequada, uma vez que, em educação, sabemos que os caminhos precisam ser planejados de acordo com a realidade, as carências e as necessidades daqueles que os percorrem, e necessitam do olhar atento, engajado e sensível do educador para traçar uma rota possível.

Considerando que o objetivo geral da dissertação é realizar a leitura de uma narrativa verbo-visual, procurando compreender o processo de significação resultante do entrelaçamento de diferentes linguagens, que tem como leitor pretendido o público juvenil, Pietroforte (2021) e Ramos (2020) são textos que serviram de aporte teórico para a escrita. Pietroforte (2021) auxilia a compreender a leitura sob a perspectiva da semiótica discursiva e da semiótica visual, enquanto Ramos (2020) oferece argumentos a respeito da leitura de imagens na textualidade literária, observando de que maneira a presença delas em textos literários resulta em uma leitura diferente do texto que é exclusivamente verbal e em que elas diferem da leitura de obras essencialmente verbais.

Procuro explicitar, a partir das reflexões de Bajour (2012), os motivos pelos quais *Os Marvels* (Selnick, 2016) foi escolhido para a análise. As proposições voltadas à mediação de leitura no EFII têm como aporte teórico Cosson (2021a; 2021b) e Nunes (2022; 2023). Como já mencionado anteriormente, essas proposições não são assumidas como as únicas nem as mais adequadas em

detrimento de outras, foram pensadas para determinado público e passíveis de adaptação. Elas estão mais voltadas à formulação de questionamentos por parte do mediador do que necessariamente delimitam “caminhos” únicos ou exclusivos a serem seguidos durante uma mediação de leitura do livro em estudo.

4.6 A LEITURA DAS IMAGENS COMO AUXÍLIO À LEITURA DAS PALAVRAS

Pietroforte (2007) é um dos autores que embasa a leitura e análise do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016) trazendo subsídios teóricos da teoria semiótica discursiva, em especial de seu desdobramento, a semiótica visual (tratada com mais ênfase no próximo capítulo). A narrativa literária em análise articula a linguagem verbal e a linguagem visual constituindo um enunciado sincrético. Interessa-me abordar as categorias cromáticas (aquelas que se relacionam às cores), eidéticas (que se relacionam às formas) e topológicas (que se relacionam à manifestação dos elementos figurativizados) das imagens, e a articulação entre elas e os elementos de expressão verbal alcançando uma leitura global dessa textualidade sincrética – elementos retomados no capítulo 7. Essa perspectiva teórica nos auxilia a atentar, entre outros aspectos, para a análise da manifestação das categorias plásticas no plano da expressão, tendo em vista a presença da linguagem visual como elemento sensível sobre o qual nos interessa ampliar a discussão durante a análise.

Essa atenção ao modo de expressão visual e seus elementos sensíveis torna-se essencial para este estudo, haja vista o que foi dito no capítulo 3 acerca da necessidade de compreender a leitura não só como ação relacionada à linguagem verbal (sempre mais presente nas proposições didáticas em Língua Portuguesa), mas entendendo que ela pode ser expandida para a leitura de um texto sincrético, isto é, cujo enunciado se constitui de mais de uma linguagem (Greimas; Courtés, 2008, p.467) – característica da linguagem apresentada em *Os Marvels* (Selznick, 2016).

Além das categorias visuais mencionadas por Pietroforte (2007), o autor aborda o ponto de vista ou o enquadramento da imagem como elemento de expressão que serve de estratégia de manipulação do olhar do leitor. No texto analisado, há a atenção dispendida para o enquadramento das cenas, com ênfase nas imagens em close, como ocorre, por exemplo, nas narrativas audiovisuais, com o movimento da câmera, que seleciona um detalhe para destacá-lo – o assunto aparecerá com mais ênfase no capítulo 6. Ao compreender que esse olhar faz parte da narração e buscar entender como ele atua na construção do sentido do todo, o leitor aguça sua criticidade e sensibilidade para o sentido decorrente do texto.

Esse processo de compreensão dos muitos elementos que compõem e diversificam as narrativas, sejam elas visuais ou verbais, tornam o leitor mais consciente do percurso que está realizando. Ao tornar-se mais consciente, passa a compreender a leitura como um processo de

construção de sentido, que vai se aprimorando ao longo de seu percurso como leitor. É importante que ele esteja ciente de que seu processo de leitura é construído e de que, quanto mais atento e participativo for, mais efetiva se tornará sua leitura. Portanto, é importante que ele conceba a leitura como um processo ativo, de interação, construção e reconstrução, conforme sugere Reyes (2012, p. 11), “ler é bom quando é uma forma de reescrever o que se lê, [...] de tomar posse da linguagem, de compor novas faces, braços e pernas, de ensaiar novas formas de estar no mundo e de interagir com ele”.

Ainda sobre a leitura de imagens, Ramos (2020) atenta para a longa prática que existe na interpretação da palavra escrita, mas que não está consolidada em relação à interpretação de imagens, que, assim como a primeira, é passível de ser ensinada. Conforme mencionado no capítulo 3, a autora ressalta que há um longo caminho a ser percorrido em relação ao trabalho com a interpretação de imagens, e que é necessário cultivar essa prática.

Portanto, ao abordar as questões pertinentes a um dos objetivos específicos da pesquisa, buqueei em Pietroforte (2007) e Ramos (2020) o aporte teórico para a leitura de imagens e sua relação com o texto verbal. Sendo assim, a partir dos estudos dos autores, **observo e descrevo a condução da narratividade na obra em análise e como essa narratividade perpassa e aproxima a linguagem verbal e a linguagem visual na constituição do texto.**

Quanto ao papel do leitor na leitura de um livro de imagem, Ramos (2020, p.109) explicita a importância da participação ativa, como um coautor da história: “podemos pensar [...] que os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa”. Ao exercitar a coautoria na leitura do texto visual, o leitor realiza um exercício completo e sofisticado de criação, muito semelhante àquele que realizará diante do texto verbal, a diferença estará no modo de expressão cabendo ao leitor compreender como os elementos escolhidos se relacionam e produzem efeitos de sentido naquele texto e naquela leitura. Dessa maneira, é possível dizer que a leitura de imagens enriquece a leitura de palavras em um duplo processo baseado na reciprocidade sincrética que constitui o texto.

No próximo capítulo, serão apresentados o autor, Brian Selznick, um breve panorama de suas publicações e o livro, *Os Marvels* (Selznick, 2016). Menciono alguns critérios observados quanto à escolha deste texto verbo-visual como objeto empírico desta pesquisa.

5 BRIAN SELZNICK E *OS MARVELS*

Figura 11 - Autora da dissertação e o livro *Os Marvels* (Selznick, 2016)



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura 11, que abre este capítulo, apreende um momento de encontro entre mim e *Os Marvels* (Selznick, 2016), captura da pesquisadora-leitora com o objeto empírico deste estudo. Essa imagem, que se coloca em lugar de uma epígrafe visual, além de apresentar o livro, destaca o meu encontro com o livro, que foi motivador desta pesquisa, dá a antever ao leitor o olhar perscrutador de quem utiliza as suas lentes para acompanhar o rumo da embarcação, de quem já está imersa nela, mas também de quem deseja observar com outros olhos – talvez até externos – o curso da história. Traz a ideia aparentemente paradoxal de uma postura leitora: do leitor que mergulha e do leitor que se mantém a observar ao longe, do que se conecta e do que se mantém desvinculado.

O livro de Brian Selznick que é o objeto empírico desta pesquisa chegou até mim em um lindo barco dourado, em contraste com um azul intenso. Chegou a partir de linhas iluminadas; de uma imagem ao mesmo tempo convidativa e perturbadora: um desejo de embarcar, mas uma desconfiança em relação às criaturas próximas à embarcação. Uma vontade de guiar o barco, porém com receio em relação ao desconhecido. Convidou-me estrategicamente com a inscrição da bandeirola no alto do

mastro da caravela dourada que domina a capa (Figura 12) "Ou você vê, ou não vê": instigou-me, desafiou-me, provocou-me.⁸⁵

Figura 12 - Quarta capa, lombada e capa do livro *Os Marvels*



Fonte: Arquivo pessoal, reprodução da parte externa do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016).

Afinal, o que haveria ali para ser visto ou não visto? Que manipulação era aquela, que já iniciava pela capa do livro? E o olhar enigmático do garoto, que me atraía e me deixava ainda mais intrigada por estar aparentemente *partido/descontinuado* na lombada, e, ao mesmo tempo, *sequencializado/concluído* na quarta capa? É claro que fui arrebatada assim, de início. O que encontrei na sequência não foi diferente. Uma história com muitas informações e detalhes, mas não utilizava palavras, seguida de uma narrativa em palavras, que me permitia (re)construí-la minuciosamente em imagens. Como leitora, senti a exigência de participação ativa, tive que lidar com enganos, pistas falsas, perceber que há uma história dentro da história, diferenciar ficção e realidade no contexto da narrativa. Como professora de língua portuguesa, mediadora de leitura, eu estava diante daquilo que buscava: diferentes linguagens articuladas na construção do todo, uma obra instigante, que não subestimava o público-alvo: o leitor infantojuvenil. A partir daí, fui em busca de saber mais sobre o autor e sobre a obra, o que apresento na subseção a seguir.

⁸⁵A primeira parte da obra, narrada em imagens, pode ser vista em formato de vídeo no link: https://youtu.be/_j1066x7OX8. Este vídeo foi produzido pela autora desta pesquisa com a intenção de apresentar o que é analisado. Procurou-se apresentar o folhar do livro, com pouca ou nenhuma interferência entre obra e leitor, por isso a permanência do áudio com o som do folhear as páginas. Há também disponível um vídeo de divulgação produzido pela editora do livro (Scholastic). Disponível em <https://youtu.be/KwDThu5n9pY>. Acesso em: ago. 2023.

5.1 BRIAN SELZNICK, AUTOR DE *OS MARVELS*

Brian Selznick⁸⁶, escritor e ilustrador norte-americano, nasceu em New Jersey (EUA), em 1966. Estudou na *Rhode Island School of Design* e trabalhou em uma livraria especializada em livros infantis. Entre os muitos prêmios recebidos pelo autor, entrou para a prestigiosa Lista de Honra da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique (1994) e recebeu a *Caldecott Medal*⁸⁷ (2008), medalha concedida anualmente ao melhor ilustrador infantil dos EUA.

Ao lançar *Os Marvels* (Selznick, 2016), já era então reconhecido por outro livro, *A invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007), que se tornou filme premiado⁸⁸ com direção de Martin Scorsese⁸⁹. Ambos os livros apresentam textos semelhantes tanto no estilo de narrativa e também visual-gráfico quanto em elementos temáticos. Em *A invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007) (Figura 13), o autor mescla, ao longo de mais de 600 páginas, imagens e palavras, dando sequencialidade à narrativa a partir das duas linguagens, ora de modo sincrético, ora dando supremacia a uma delas. Hugo, personagem da narrativa publicada em 2007, assim como Joseph, de *Os Marvels* (Selznick, 2016), é um menino, de aproximadamente 13 anos, que se encontra *perdido*.

Outra personagem de Selznick é Ben, do livro *Sem Fôlego* (Selznick, 2012)⁹⁰ (Figura 14), segundo livro de Selznick, também adaptado ao cinema, com roteiro do próprio autor e direção de Todd Haynes⁹¹.

⁸⁶As informações sobre o autor coletadas do site da editora responsável por editar suas obras no Brasil: SM. Fonte: https://www.smeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/07/SEM-FOLEGO_Degustacaopdf.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

⁸⁷O prêmio foi nomeado em homenagem ao ilustrador Randolph Caldecott, e é concedido desde 1938.

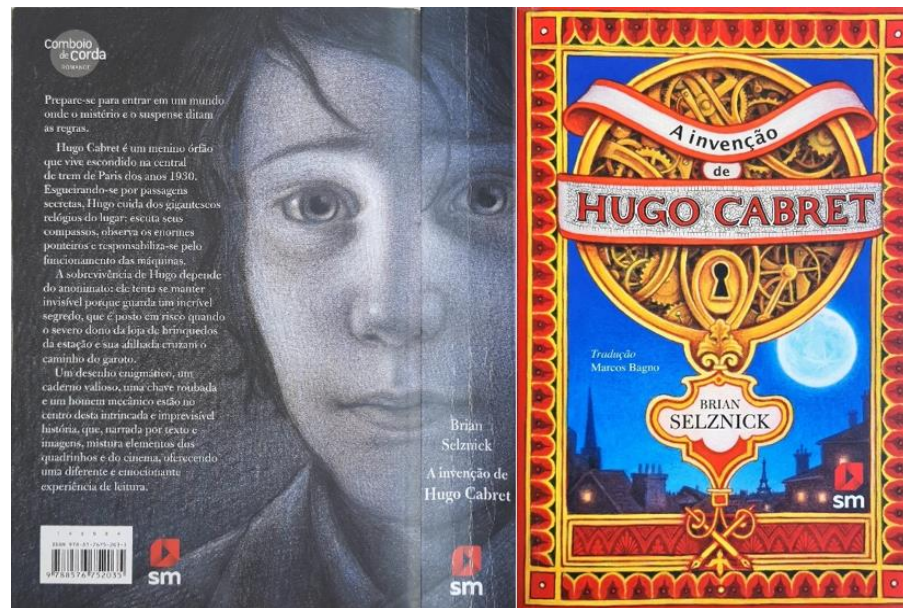
⁸⁸O filme *A Invenção de Hugo Cabret*, de Martin Scorsese, recebeu o Oscar, no ano de 2012, nas modalidades efeitos visuais, fotografia, direção de arte, mixagem e edição de som. Fonte: <https://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2012/02/27/o-artista-e-hugo-cabret-ganham-cinco-premios-no-oscar-2012-filme-frances-fica-com-principais-categorias.htm>. Acesso em: 08 jan. 2023.

⁸⁹Martin Marcantonio Luciano Scorsese é um diretor, roteirista e produtor de cinema norte-americano, ganhador de vários prêmios. Também é um dos fundadores da *World Cinema Foundation*, instituição dedicada à preservação de películas cinematográficas. Estudou na Universidade de Nova York, obtendo sua licenciatura em cinema no ano de 1964 - e um mestrado em 1966. Fonte: <https://educacao.uol.com.br/biografias/martin-scorsese.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 08 jan. 2023.

⁹⁰Título original em inglês: *Wonderstruck*. O filme, de Haynes, estreou em 2017.

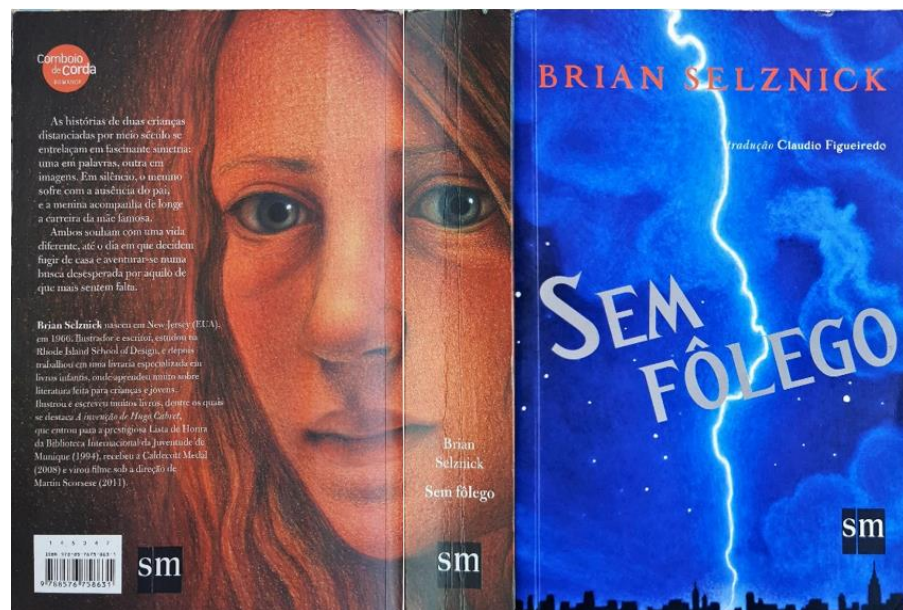
⁹¹Todd Haynes é um diretor independente, roteirista e produtor cinematográfico americano. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-15138/> Acesso em: 08 jan. 2023.

Figura 13 - Quarta capa, lombada e capa do livro *A invenção de Hugo Cabret*



Fonte: Arquivo pessoal, reprodução da parte externa do livro *A Invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007).

Figura 14 - Quarta capa, lombada e capa do livro *Sem Fôlego*



Fonte: Arquivo pessoal, reprodução da parte externa do livro do livro *Sem Fôlego* (Selznick, 2012).

Ben, assim como Hugo e Joseph, é um menino, de idade próxima à das outras personagens, em busca de seu pai. Há a semelhança temática entre as três narrativas: meninos perdidos, em busca de algo, enquanto constroem as suas identidades. A relação entre os três livros também pode ser observada em suas lombadas (Figura 15): são partes de diferentes faces, que se assemelham em juventude e na forma expressiva e enigmática de olhar.

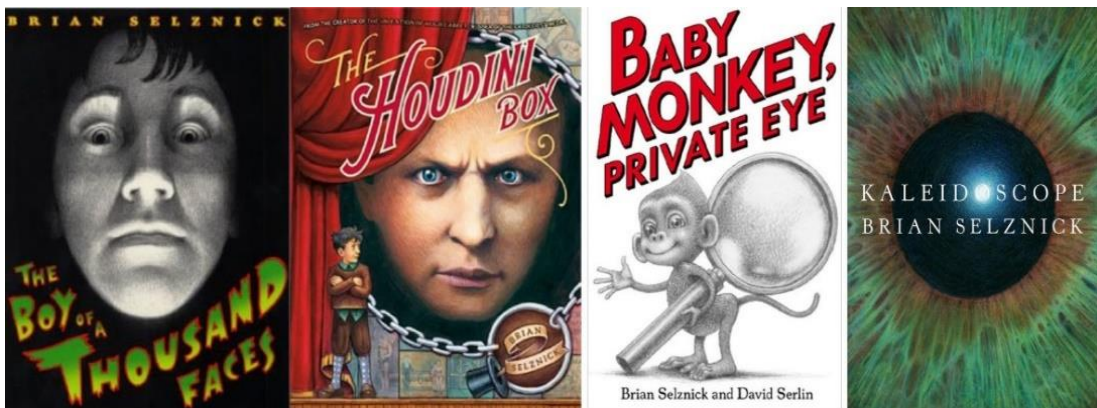
Figura 15 - Lombadas dos três livros, *A invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007), *Sem Fôlego* (Selznick, 2012) e *Os Marvels* (Selznick, 2016).



Fonte: Arquivo pessoal, reprodução das lombadas dos livros de Selznick (Rocha, 2024).

Esses são os únicos livros do autor traduzidos para português, que já publicou outros títulos como autor e ilustrador⁹² (Figura 16) e outros sendo somente ilustrador.

Figura 16 - Capas dos livros de Brian Selznick não traduzidos para português.



Fonte: Arquivo pessoal, reprodução das capas dos livros de Selznick (Rocha, 2024).

5.2 OS MARVELS: UMA SÍNTESE DO QUE SE LÊ/VÊ OU DO QUE SE PODE LER/VER

⁹² *The boy of a thousand faces* (2001), *The houdini box* (2001), *Baby Monkey, private eye* (2018) e *Kaleidoscope* (2021). As capas dos livros foram reproduzidas como uma amostra da obra do autor, uma vez que parte do capítulo se propõe a apresentá-lo brevemente.

Os Marvels (Selznick, 2016) é um livro verbo-visual de 670 páginas, organizado em três partes. A primeira, narrada somente em imagens, é composta de 390 páginas. Por meio de desenhos em preto e branco, feitos com grafite, distribuídos em páginas duplas, acompanhamos a saga de uma família de atores, de sobrenome Marvel, de 1766 a 1900, iniciando por Billy Marvel, sobrevivente de um naufrágio do navio Kraken.

Billy, após o naufrágio do navio, estabelece-se em Londres, onde auxilia na reforma do Teatro Real. Assim, sucessivas gerações dos Marvels vão crescendo envolvidas com a arte de interpretar. Além disso, todos eles têm em comum o fato de serem homens ruivos (mesmo que as imagens sejam em preto contrastando com o branco, pode-se obter essa informação por elementos verbais inseridos nas imagens, por exemplo, uma página de capa de jornal) (Figura 17).

Figura 17 - Página do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016) anunciando o nascimento do bebê da quinta geração da família Marvel, no destaque a caracterização da criança como ruiva.



Fonte: *Os Marvels* (Selznick, 2016, n.p.)

O último Marvel da linhagem apresentada pela narrativa visual, Leonte, não tem vocação para o teatro, então, aos 12 anos, decide partir em busca de seu lugar no mundo. Porém, quando está no porto, Leo, como é chamado, vê o teatro pegando fogo. Com fogo, encerra-se a primeira parte da

narrativa, apresentada somente por meio da linguagem visual, deixando ao leitor o desejo da sequência.

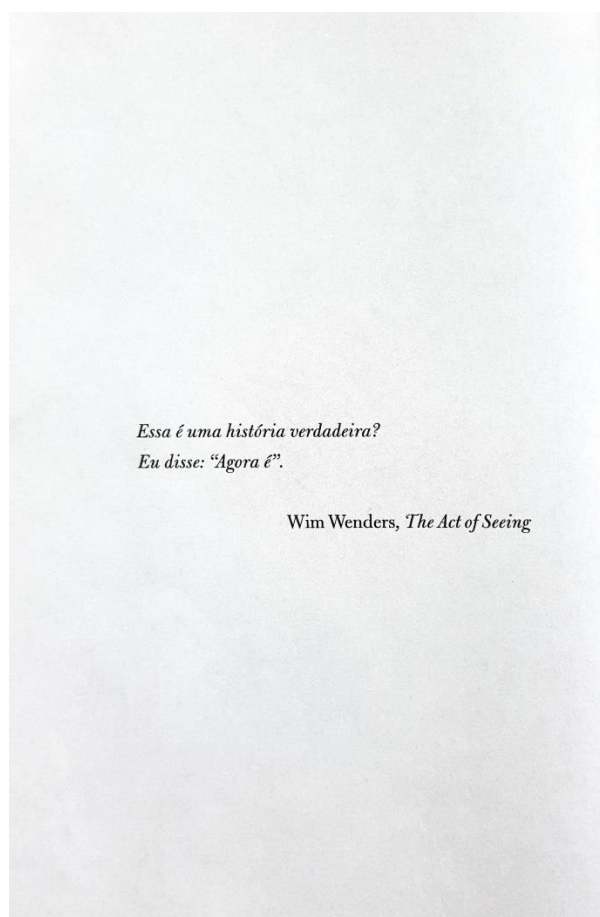
A segunda parte, narrada em palavras, inicia, no ano de 1990, com a seguinte frase: “Joseph estava perdido” (Selznick, 2016, p. 390). Perdido passa a ficar o leitor, que tenta, de diversas maneiras, associar a primeira história à segunda: Joseph Jervis é um menino de 13 anos que foge do colégio interno e vai em busca de um tio que ele não conhece e de um amigo, Pisco, que havia deixado o internato sem explicações.

O tio, Albert Nighthale, é um homem excêntrico e calado, que vive sozinho em uma casa do século XIX, localizada em Londres, na Rua Folgate, 18. Lá, Joseph encontra fotografias, roupas e objetos que, aparentemente, pertenceram a uma família. O menino passa a tentar associá-los à história de sua família, enquanto o leitor tenta encontrar uma relação entre esses pertences, os Marvels e a família de Joseph.

Com pistas falsas, que logo são negadas; com associações possíveis, mas não comprovadas; a partir de fatos que são contados a Joseph, mesclando fantasia e realidade, o narrador vai deixando pistas para desvendar as diversas camadas interpretativas que são apresentadas ao leitor, levando-o a elaborar hipóteses, incitando a sua curiosidade e atenção no “recolhimento” dessas pistas para tentar comprová-las. Somente ao final dessa segunda parte em palavras, as histórias ficam claras para o leitor e para Joseph, é quando ambos reúnem as pontas da narrativa.

A terceira e última parte da narrativa retoma a linguagem visual, dando sequência à segunda parte da história e mesclando-a com elementos visuais da primeira. A conclusão da narrativa, com a frase: “Essa é uma história verdadeira. Eu disse: ‘Agora é’” (Selznick, 2016, n.p.) (Figura 18), mais uma vez leva o leitor à incerteza: seria verdadeira parte da história lida? Ou tudo seria ficção? Quando uma história fictícia passa a ser contada, ela não se torna verdadeira? Quando uma história verdadeira é contada, ela não está sendo ficcionalizada? Qual o limiar entre realidade e ficção? Quem o determina? O que é o real é o verdadeiro e vice-versa? O que é verdade na narrativa?

Figura 18 - Final da narrativa verbo-visual *Os Marvels*



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

Com essas questões em mente, o leitor termina o livro, mas, muito provavelmente, se foi envolvido pela narrativa, não encerra a leitura. Diferentes temas retumbam e podem ser abordados: temas sensíveis como pertencimento, identificação, relações familiares, escolhas, homossexualidade, constituição pessoal, perda são alguns que ressoam para além do texto narrativo literário da obra, que arrebatam de uma maneira ou de outra. A experiência propiciada pela leitura não traz respostas nem encerra lacunas, ao contrário, ela toca o que há de mais humano em nós e nos exige. O quê? Envolvimento, atenção, construção, sensibilidade. O texto, expresso pelas linguagens verbal e visual, exerce sua função literária. A obra convoca à participação.

5.3 A ESCOLHA DE *OS MARVELS* COMO OBJETO DE ANÁLISE DESTA PESQUISA

Além do arrebatamento da leitura – que narrei ao iniciar este capítulo – há mais o que dizer sobre a escolha de *Os Marvels* como objeto empírico desta pesquisa. Trabalho há 19 anos com o EFII, durante esse tempo, ando garimpando obras contemporâneas que possam ser lidas pelos estudantes, mas que não os subestimem; que possam ser apresentadas a eles, mas não como literatura a serviço de

algo; que possam tocá-los na fase que vivenciam, mas que não sejam sobre isso e nem para isso. Quando *Os Marvels* (Selznick, 2016) chegou até mim, uma passagem se abriu. Vi uma possibilidade de mediar uma leitura que vai além da linguagem verbal, que instiga os leitores a partir de um texto de muitas camadas interpretativas. Ao longo da leitura, essas camadas precisam ser desvendadas, convocam o leitor a interagir, a criar em parceria com o autor enquanto leem.

Segundo Bajour (2012, p.27), no processo de mediação da leitura é importante que o mediador selecione o que será lido permitindo a construção de um caminho que se desenha a partir da discussão, da dúvida, por meio da “[...] escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações [...]”. Todos esses entrelaçamentos são possíveis de serem feitos com o livro escolhido, se apresentado por meio de uma mediação adequada que pode começar por conhecer o livro que será lido e com ele encantar-se. Destaco esse começo porque o objetivo desta dissertação não é a proposição de uma mediação de leitura do livro – ainda que traga, ao final, algumas sugestões – e, sim, observar como um texto, voltado ao público infantojuvenil, poderia ser lido, à luz da teoria semiótica discursiva; o que, neste objeto de estudo, fez com que ele fosse eleito para análise e escrita desta dissertação.

No capítulo 6, aprofunda-se a perspectiva teórica escolhida para a análise da obra, observando possíveis pontos a serem destacados ao analisar uma obra sincrética, como se caracteriza *Os Marvels* (Selznick, 2016).

6 O PERCURSO DO OLHAR: UMA ABORDAGEM À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Ao selecionar o texto verbo-visual *Os Marvels* (Selznick, 2016) como objeto empírico desta dissertação a partir do argumento de que a sua leitura pode contribuir para a formação do leitor literário no EFII, foram utilizados conceitos da semiótica discursiva. A partir dela, foi realizada a leitura da obra *Os Marvels* (Selznick, 2016) para refletir sobre a importância da leitura da imagem no texto literário juvenil e como isso pode ser considerado na mediação da leitura. Em um primeiro momento, há uma breve explanação da teoria. Os conceitos explicitados servem de base para a leitura da capa, apresentada no capítulo seguinte, onde também são enfocadas as interações de sentido propostas por Landowski (2014b), a partir da escolha de dois excertos do livro.

Tendo em vista que sua abordagem é, ao mesmo tempo, teórica e metodológica, ela auxilia a traçar caminhos para que se compreendam as relações manifestadas por meio dos elementos sensíveis da linguagem para que, de maneira recíproca ao conteúdo, se realize a construção do sentido do texto. O que se apresenta aqui é uma síntese dos principais conceitos.

6.1 A SEMIÓTICA DISCURSIVA

Sendo considerada a teoria da significação, proposta pelo semioticista lituano Algirdas Julien Greimas, inicialmente no livro intitulado *Semântica Estrutural*, publicado em 1966, seus conceitos são aplicados na compreensão do processo de geração do sentido, portanto, ela tem por objetivo o estudo dos sentidos expressos pelos textos. Em síntese, Barros (2005, p.11) é definida como a teoria que busca explicar "o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz". O texto é o seu objeto de estudo, entendendo-o como um todo dotado de sentido, articulado pela união de um plano de expressão e um plano de conteúdo. O sentido resulta da reunião desses dois planos, que toda linguagem possui. O plano do conteúdo refere-se ao significado do texto, o plano da expressão é a manifestação desse conteúdo, como o leitor encontra com o texto, o que lê, o que vê. De acordo com Floch (2001, p. 9),

[...] o plano da expressão é o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O plano do conteúdo é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia ideias e discurso.

O conteúdo pode ser expresso verbalmente, visualmente ou na combinação de planos verbal e visual, configurando uma textualidade sincrética. De acordo com Fiorin (2012, p. 167), “é, por conseguinte, uma teoria geral dos textos, quer se manifestem verbalmente, visualmente, por uma combinação de planos de expressão visual e verbal, etc.”.

O objeto de estudo desta dissertação traz a linguagem verbal e a linguagem visual como modos de expressão, ambas imbricadas na construção do sentido do texto, um enunciado que entrelaça essas linguagens em sua realização global, exigindo do leitor habilidade para transitar por esses diferentes elementos de expressão em um percurso gerador do sentido único no plano de conteúdo. Sendo assim, cabe, em uma análise, a busca da compreensão do percurso, da integração das linguagens e das relações construídas para o estabelecimento de efeitos de sentido que possibilitam a significação. Para Landowski (2014, p. 11), a semiótica é uma

[...] disciplina com perspectivas empíricas e descritivas, próxima tanto da linguística quanto da antropologia, dotou-se de uma metalinguagem e de modelos que lhe permitem descrever, não as coisas mesmas, mas a maneira como lhes atribuímos sentido projetando sobre elas um olhar que organiza suas relações [...]

Para traçar o percurso gerativo de sentido, há três patamares, cada um deles com uma sintaxe e uma semântica: as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas. Porém, ao realizar a análise, Oliveira (2022)⁹³ afirma que não há um caminho único e fixo, ou uma ordem precisa a ser seguida, o objeto a ser analisado é que dará as diretrizes, cabendo ao sujeito sensibilidade, e apropriação da teoria, para traçar o percurso que julgar mais adequado. Há de se salientar ainda que, durante a análise, é frequente o entrecruzamento de níveis, ou seja, enquanto, por exemplo, trata-se do nível fundamental, recorre-se imediatamente ao nível discursivo para fazer uma homologação entre eles.

O nível das estruturas fundamentais é o mais simples e abstrato, onde é possível estabelecer a categoria semântica geral, que ordena o conteúdo do texto. Estabelece-se uma categoria semântica com base em uma oposição semântica mínima, fazendo a apreensão da articulação mais geral do texto. Fiorin (2012, p. 168) salienta que “para compreender, no entanto, toda a sua complexidade é preciso ir remontando os níveis mais concretos e complexos do percurso”. Segundo Pietroforte (2021, p.13), a oposição semântica mínima é responsável pelo sentido mais geral e abstrato do texto, pois ela é a base para remontar uma rede de relações que sustentam o conteúdo: “Se o sentido é estabelecido em uma rede de relações, no nível fundamental busca-se determinar não uma relação fundamental, mas uma rede fundamental de relações. Essa rede fundamental é formalizada no modelo do quadrado semiótico”. Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 374), no quadrado semiótico, temos a representação visual de uma categoria semântica: “compreende-se por quadrado semiótico a representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer”. Essa categoria semântica é responsável pela articulação entre a expressão e o conteúdo no nível fundamental.

⁹³OLIVEIRA, A. C. de. (org.) *In: Curso Intensivo de Semiótica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS). São Paulo: PUC, 13, 20, 27 de ago. de 2022 e 03 de set. de 2022 [on-line].

Ainda no nível fundamental, a semiótica observa a relação entre os termos opostos e de que maneira eles orientam as relações entre o sujeito e o objeto de valor. Atribui aos termos categorias fóricas: denominando *euforia* a categoria positiva e *disforia* a categoria negativa.

No nível narrativo, os valores abstratos do nível fundamental transformam-se em valores inscritos em objetos, em relação aos quais o sujeito está em conjunção ou disjunção. Nesse nível, ocorre uma transformação: mudança da relação entre sujeito e objeto.

Há dois tipos de enunciados elementares que podem ser definidos: os enunciados de estado, relacionados à conjunção ou disjunção de um sujeito em relação ao objeto, e os enunciados de fazer, relacionados às ações que geram as transformações nos enunciados de estado. Um programa narrativo é definido pela sequência: enunciado de estado – enunciado de fazer – enunciado de estado. Em uma narrativa mais complexa, há um *programa narrativo de base*, que é o principal, e os *programas narrativos de uso*, que são subordinados ao programa principal.

Na narrativa canônica, há quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Na primeira fase, da manipulação, um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer algo. Na fase da competência, o sujeito é dotado de um saber e/ou poder fazer, o que lhe possibilita passar à performance. Nesta etapa, ocorre a transformação da narrativa, o sujeito passa de um estado para outro. Na fase da sanção, estabelece-se o contrato de veridicção, confirmando ou não que a performance ocorreu, nela, são distribuídos prêmios ou castigos.

No nível discursivo, que é o mais superficial do percurso gerativo de sentido e o mais próximo da manifestação textual, os valores assumidos pelo sujeito da narrativa recebem investimentos figurativos. O sujeito da enunciação faz escolhas de tempo, pessoa, espaço, figuras, transformando a narrativa em discurso. O discurso é, portanto, a narrativa investida por todas essas opções do sujeito da enunciação.

Esses conceitos são retomados no próximo capítulo, que traz, respectivamente, a leitura da capa da narrativa verbo-visual *Os Marvels* (Selznick, 2016) e a leitura de dois excertos do texto: um em linguagem visual e outro em linguagem verbal. O mesmo capítulo será acrescido das relações de interação e sentido propostas pela sociosemiótica. A teoria vem auxiliar na leitura da linguagem sincrética apresentada pela capa e pelos excertos escolhidos por focar a articulação entre o plano do conteúdo com o plano da expressão.

7 ANÁLISE DO LIVRO *OS MARVELS*: CAPA E EXCERTOS VERBAL E VISUAL

A linguagem sincrética, aquela que entrelaça diferentes modos de expressão (verbal, visual, sonoro, gestual etc.) é muito comum em nosso dia a dia, estamos em constante contato com diferentes textos constituídos por ela. Para que tenhamos uma leitura adequada daquilo que nos chega como texto sincrético no cotidiano, são importantes os exercícios de interpretação que envolvam não somente essas diferentes linguagens de modo isolado, mas exercícios de produção de sentido voltados à leitura de textos que se construam a partir da relação sincrética entre linguagens. Assistir a um filme, por exemplo é uma experiência com texto sincrético, pois o espectador para compreender o que assiste precisa lidar simultaneamente com as imagens, com o som da trilha sonora e das falas das personagens. Colocar-se frente a uma pintura em uma exposição, é uma experiência em que há o domínio da linguagem visual. Ler uma capa de jornal muitas vezes envolve estabelecer a relação entre o que está escrito o que se mostra na imagem, o leitor está lidando com um texto sincrético.

A seguir, há a análise, embasada pela semiótica discursiva, da capa do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016). Na sequência, enfatizando os regimes de interação e sentido, propostos por Eric Landowski (2014b), foi realizada a leitura de dois excertos do livro, ambos narram a mesma sequência de fatos, porém um utiliza a linguagem visual e o outro a linguagem verbal. Aprofunda-se a análise dos sentidos deflagrados na capa, com foco na relação entre interação e sentido considerando as relações entre os actantes.

7.1 A CAPA DO LIVRO COMO MEDIADORA DE LEITURA

Segundo Wim Wenders, no documentário *Janela da alma* (2001) – conforme referência da epígrafe da dissertação –, as imagens nos cercam de diversas formas, e querem nos vender algo. Ainda de acordo com o cineasta, temos necessidade de organizar as imagens que vemos e de atribuir um sentido a elas. Como a criança que quer uma história antes de dormir, desejamos histórias, porque elas nos trazem sentidos e nos confortam. A capa de um livro não pretende apenas apresentar um livro, ela exerce muitas funções: está oferecendo uma história, “vendendo” uma fabulação, convidando-nos, seduzindo-nos a conhecer. Assim, associar a capa ao conteúdo do livro seria uma forma de estabelecer um caminho entre a oferta da imagem e o conforto da história, seria contextualizar aquilo que vemos em um primeiro momento, e que nos atrairá – ou não – ao texto. Ramos e Panozzo (2005) atentam para a função da capa de apresentar o objeto ao leitor e seduzi-lo para que volte seu olhar a esse objeto. Cabe à capa criar no leitor a necessidade daquela história.

Entretanto, Nunes (2021, p.1) sinaliza a leitura da capa como uma ação que vai além do estímulo à leitura do livro. A leitura da capa atua como uma mediadora da experiência sensível de leitura, pois “ler a capa [...] é parte da mediação, do processo que aproxima o leitor da leitura como um todo e apresenta-o à linguagem que constitui o texto”. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso que uma trajetória seja percorrida, que seja estimulado no leitor o olhar atento, perscrutador, investigativo, sensível, que ele perceba a necessidade de tempo para acalmar-se, deter seu olhar e observar os detalhes. A mediação faz-se necessária para que ocorra o encontro sensível entre leitor e capa, entre capa e texto, entre leitor, capa e texto, o que requer habilidade por parte do sujeito que conduzirá esse percurso, e lhe confere grande relevância no processo. A figura do mediador é quem pode auxiliar a instigar o olhar do leitor para que busque estabelecer sentidos entre aquilo que vê e o contexto em que se insere.

Segundo Ramos e Panozzo (2005), há três focos que podem orientar a leitura da capa: panorama da obra, materialidade do objeto e estabelecimento de sentido pelas relações criadas na associação de elementos. Num primeiro momento, o mediador pode chamar atenção para o panorama da obra, observando a capa como um todo: cenário, objetos, cores, letras, título etc. A seguir, a observação passa para a materialidade: textura do papel, tamanho do livro, número de páginas, se há orelhas ou não. Num terceiro momento, passa-se ao estabelecimento de relações: como os elementos verbais e não verbais se articulam, a que os elementos expostos remetem, como estão organizados, quais foram as escolhas de repetições ou contrastes.

Mediar a leitura da capa de uma obra é um exercício que pode ser propiciado aos estudantes como parte do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como estratégia à interpretação e também à curiosidade de conhecer a história. Ao deter-se na análise da capa, relacionando e integrando linguagens, o leitor é levado a uma mobilização cognitiva que gera a construção de uma rede de significados ou efeitos de sentido relacionados tanto com o texto quanto com o próprio leitor.

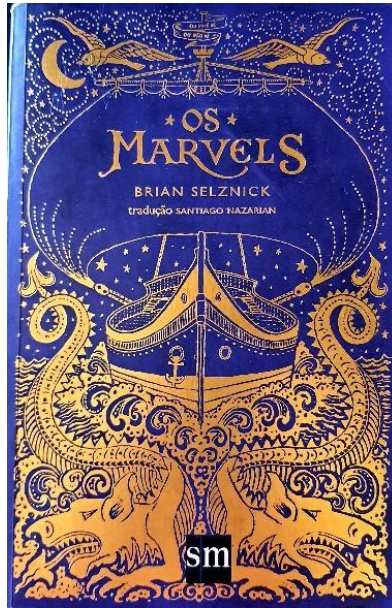
7.1.1 Percurso de sentido: análise semiótica da capa de *Os Marvels*

A abordagem de leitura aqui escolhida consiste em descrever e analisar as imagens associadas às palavras, traçando o que esta teoria denomina de *percurso gerativo de sentido*, numa observação atenta em relação à organização desses elementos e ao “local” que ocupam: a capa de uma narrativa verbo-visual voltada ao público juvenil. Para Joly (1994, p.28), "a abordagem analítica [...] depende de um certo número de escolhas: a primeira é abordar a imagem sob o ângulo de significação e não, por exemplo, da emoção ou do prazer estético."

Por uma questão de organização e para que o leitor possa orientar-se a partir das referências espaciais utilizadas na análise, a capa da obra analisada nesta dissertação (Figura 19) dividida em

quatro partes, por meio de duas linhas imaginárias (Figura 20): uma horizontal, passando acima das caudas das criaturas e abaixo da vela, partindo ao meio dois círculos localizados na parte superior da proa; outra vertical, partindo do mastro com a bandeirola, passando pela proa (dividindo o barco em duas partes) e pelo meio das criaturas. Sendo assim, temos os quadrantes: superior esquerdo, superior direito, inferior esquerdo e inferior direito.

Figura 19 - Capa do livro *Os Marvels*



Fonte: Selznick (2016)

Figura 20 - Capa do livro *Os Marvels* dividida em quatro partes



Fonte: Elaborada pela autora a partir da capa original (Rocha, 2024).

Na capa do livro (Figura 21), há o predomínio da cor azul marinho, sendo o título centralizado no quadrante superior, em letras maiúsculas escritas na cor dourada. Também em dourado, logo abaixo do título, estão escritos, centralizados, o nome do autor e, na linha abaixo, em letras menores, o nome do tradutor. Ao final da página, também centralizadas, estão as iniciais da editora, entretanto, elas são brancas, circunscritas em um quadrado preto, como algo que não faz parte do todo dotado de sentido, que é a capa.

Figura 21 - Capa do livro *Os Marvels* com demarcações



Fonte: Elaborada pela autora a partir da capa original (Rocha, 2024).

As imagens estampadas seguem os contornos em dourado e permanecem com o mesmo fundo azul, que, em algumas partes, representa o mar (quadrantes inferiores) e, em outras, o céu (quadrantes superiores) (Figura 20). Portanto, é uma capa que utiliza apenas duas cores em um contraste muito marcante que estabelece as figuras que compõem a cena. A técnica utilizada foi *hot stamp*⁹⁴, que consiste na impressão metálica em baixo relevo, o que evidencia ainda mais o contraste das cores e atribui sofisticação ao trabalho.

Considerando que a capa de um livro se relaciona ao conteúdo que ela representa, tendo como destinatário o leitor, ao observar a categoria cromática – representada no plano da expressão pelo contraste de cores fortes, acentuado pelo baixo relevo – há a reiteração da exigência de um

⁹⁴Segundo informações coletadas no site da empresa Futura Express, o *hot stamp* consiste na impressão de documentos e materiais com a escrita metalizada em que os objetos são pressionados por uma chapa quente. Disponível em: <https://www.futuraexpress.com.br/blog/hot-stamp/>. Acesso em: 19 mar. de 2022.

posicionamento bem delimitado por parte do leitor. Esse posicionamento impõe-se com a linguagem verbal: “ou você vê ou não vê” (que será analisada na sequência do texto), o que remonta as cores: uma escolha de contraste, não há meio termo. As imagens, delineadas pelo contorno dourado, marcam com bastante nitidez as figuras em cena, apenas nos encontros entre céu/mar e mar/fogo percebemos uma certa indefinição da finitude de um e início de outro (Figura 21).

A perspectiva da imagem é a do leitor, que está em um ponto de vista privilegiado, de fora da cena, situado no mesmo plano da imagem, e que, de frente, vê um barco a vela, de aparência antiga, vindo em sua direção. Aparentemente, venta porque sua vela está inflada (formas arredondas delimitam a sua presença no centro da imagem) e ele singra a água deixando marcas expressivas de espumas e ondulações (quadrantes inferiores), o que confere movimento à cena, demarcado pelas formas onduladas. Ele está convidando o leitor a embarcar nessa viagem, que é a leitura de uma história, ou irá atropelá-lo? É um barco que vai ao seu encontro ou de encontro a ele? Oferece carona ou pede passagem?

As figurativizações apresentadas são, basicamente, de dois tipos: elementos da natureza (céu, estrelas, lua, pássaros, mar) e objeto, ou melhor, elementos naturais e um elemento construído ou não natural (barco, vela, mastro). A predominância dos elementos naturais está em contraste com o único elemento construído – que, por sua vez, é o que está ao centro da imagem e parece ser o principal em cena, remetendo a uma atmosfera de descontrole –, afinal, por mais que deseje, o ser humano não tem poderes totais sobre o curso da natureza, e o único elemento que pode ser controlado é justamente o que está desprovido dessa possibilidade: o barco sem condutor.

O título do livro está escrito nessa grande vela: seria o nome da embarcação, de seus donos ou de seus tripulantes? Ao observarmos, entretanto, percebemos que, aparentemente, não há tripulantes, o que sugere que ele esteja sem rumo ou que esteja querendo ser conduzido pelo leitor, ou, ainda, ambas possibilidades, levando-nos às possíveis leituras anteriores: por estar à deriva, deseja um condutor que lhe dê um caminho ou, ao contrário disso, por estar sem condutor, perdeu seu destino e pode causar estragos ao que quer que esteja à sua frente? Ou, numa junção das duas possibilidades, está sem rumo e deseja ser conduzido para que não cause danos ao que estiver à sua frente? Essa incerteza ou deriva, porém, não predomina. A fonte serifada do título escrito em tamanho médio revela um nome que se consegue decodificar sem incerteza. A palavra “Marvels” escrita com inicial maiúscula oferece um indício gráfico de que se trata de um nome, deixando mais uma informação a qual o leitor pode considerar.

Também podemos nos perguntar por que ele está vazio, o que ocorreu com seus tripulantes e/ou passageiros? E, logo, somos conduzidos a duas outras perguntas: de onde ele veio? Para onde ele vai? Conseguimos associar algo da nossa experiência pessoal com a trajetória deste barco? É possível trazermos a leitura para dentro de nós? Lemos a imagem e a imagem nos lê? Nosso olhar é levado ao

topo da embarcação (união dos quadrantes superiores), no mastro, há uma flâmula com as seguintes palavras: “ou você vê ou não vê”. É uma frase dirigida diretamente ao leitor, dado o uso do pronome de tratamento “você” e dos verbos no modo Imperativo, o Afirmativo e o Negativo não nos deixam opções, há somente duas possibilidades: ou estamos vendo ou não, mas não sabemos exatamente o que devemos ver.

Ao analisar a oposição semântica mínima no nível fundamental – tendo como foco as relações entre o sujeito e o objeto de valor – podemos inseri-la nas categorias fóricas: o “ver” estaria associado à categoria de euforia e o “não ver” estaria associado à categoria de disforia. Há um objeto de desejo com o qual o sujeito busca estar em junção. No nível narrativo, quando esses valores se inscrevem em objetos, temos o leitor como o sujeito, que almeja a junção com um objeto de valor (a capa do livro), que é “saber” ou “conhecer” aquilo que não é visto na capa do livro. A disjunção seria o “não ver”. A busca pelo “ver”, ou seja, a junção com o objeto de valor, é a ação que move o leitor, levando-o a uma transformação: do desconhecer ao conhecer. Entretanto, há de se considerar que esse chamamento ao olhar faz parte de um jogo – de uma manipulação –, pois ele passa a tentar buscar aquilo que não está vendo, como se realmente houvesse algo oculto na capa. Não sabemos se há. A atmosfera de incerteza nos faz duvidar de nossas possíveis leituras da situação apresentada no espaço da capa. Esse exercício se torna plausível quando refletimos e realizamos associações entre a linguagem visual e a verbal, pois também nas imagens nos são dados indícios de que, apesar da aparente simetria, na metade esquerda, há elementos que não vemos na metade direita.

Na metade superior da página (Figura 22), há o céu azul, adornado de estrelas e pontilhados circulares em espiral. Nele duas aves idênticas, de asas abertas, sobrevoam a cena, uma ao lado esquerdo, outra ao lado direito. Os bicos em posição diagonal descendente apontam para lados opostos entre si e do barco também.

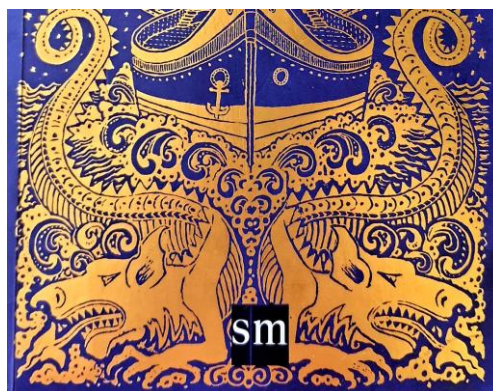
Figura 22 - Quadrante superior da capa do livro *Os Marvels*



Fonte: Elaborada pela autora a partir da capa original (Rocha, 2024).

Na metade inferior (Figura 23), avistamos a proa, pintada com uma faixa dourada, onde há dois círculos, um ao lado esquerdo da imagem, outro, posto simetricamente ao lado direito. Logo abaixo, há uma faixa com listras verticais, um traço contínuo e uma fileira de poás. A seguir, há, na parte inferior do barco, três listras douradas. O plano de fundo da imagem é todo preenchido por azul, como o restante da ilustração. Há uma marca vertical no meio da proa, que possivelmente é parte constitutiva da embarcação, e se assemelha muito a um punhal ou a uma espada.

Figura 23 - Quadrante inferior da capa do livro *Os Marvels*



Fonte: Elaborada pela autora a partir da capa original (Rocha, 2024).

Essa “marca” divide o barco ao meio, mas também, como um punhal, parte a cena, pois se localiza em um ponto central da ilustração. Se olharmos a capa a partir desse ponto de vista, percebemos que as duas partes transmitem uma ideia de simetria, pois a maioria dos elementos que aparecem no lado esquerdo se repetem no lado direito. Essa simetria, porém, é falsa, pois há elementos que diferem os lados, seja pela presença-ausência ou pela direção divergente.

O que vemos à esquerda da imagem e não vemos à direita são, no canto superior da página, uma lua e, na parte inferior, no círculo que há proa⁹⁵, uma âncora (Figura 23). Acabamos retornando à circularidade da leitura: a “ausência” de elementos na parte direita sugere que aquilo que “não vemos” também esteja nessa metade? Por outro lado, a duplicação dos elementos “lua” e “âncora” quebraria com a coerência figurativa de representação da realidade.

A história, contada pela imagem, “partida ao meio” sugere que as trajetórias podem ser semelhantes, mas não idênticas? Teria “o condutor” da metade esquerda do barco a possibilidade de atracar, de jogar a âncora ao mar? E o da metade direita, não tem a opção de ancorar ou apenas não estamos vendo isso? Estaria a âncora representada como símbolo de segurança ou de amarra? Não seria o jogo entre presença e ausência, entre ver e não ver, uma metalinguagem sobre o ato de ler?

⁹⁵O círculo que aparece tanto à esquerda como à direita da proa é chamado de escovém: “cada um dos tubos ou mangas de ferro por onde gurnem as amarras do navio, do convés para o costado” (Fonseca, 2019, p. 29).

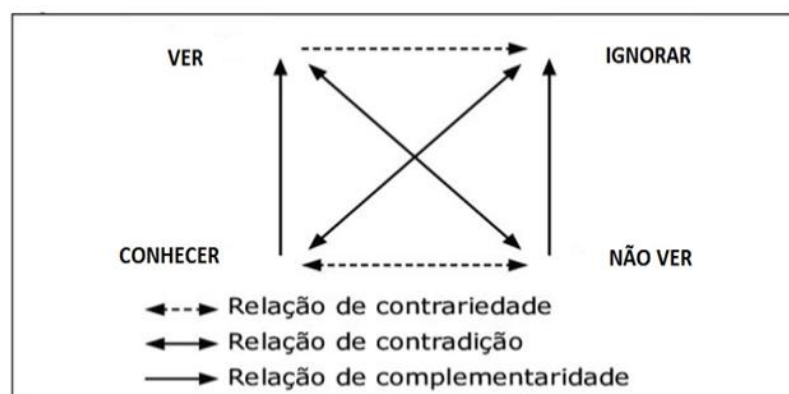
A lua, no canto superior esquerdo (Figura 22), pode figurar como artifício para situar a narrativa em um tempo: é noite, há lua, o céu está estrelado. No hemisfério Norte, como representada na imagem, é uma lua minguante. Levando em consideração que o autor é norte-americano, consideramos uma lua minguante, representativa do encerramento de um ciclo. Seria a indicação de que o barco está chegando ao seu destino?

Próximas às ondas que se formam pela passagem do barco, na parte inferior da capa, estão duas criaturas, semelhantes a dragões (Figura 23), suas línguas estão à mostra e elas parecem estar cuspidando fogo, que se mescla à água do mar, ou é um mar de fogo? Mais uma vez, há uma dualidade na capa: fogo/água, remetendo ao contraste, já antes mencionado, das cores dourado e azul. Essas criaturas possuem rabos longos, que emolduram o barco. Não estão voltadas ao leitor, olham para lados opostos assim como as aves da parte superior da cena. Alguns efeitos de sentido gerados podem ser: que as criaturas estão sendo espantadas pelo barco, que estão abrindo caminho para ele ou que estão protegendo-o de algo externo à cena – daquilo que não podemos ver. Percebemos, também, que os animais, apesar da aparência, não representam ameaças nem ao leitor nem ao barco, pois não estão voltados a eles, tampouco fazem menção de “atacá-los”. A ideia de contradição é reiterada desde o mote verbal, ver ou não ver, incluindo as figuras e as direções que tomam, sendo o barco o ponto de equilíbrio.

A imagem da capa está “emoldurada” por uma fina borda azul, igual ao azul predominante do fundo, sugerindo a incompletude ou a continuidade da cena. O que não é visto estaria para além das imagens mostradas na capa? Poderia ser uma sugestão ao leitor de que pudesse encontrar no interior do livro aquilo que “não é visto” na capa? O enquadramento de uma imagem específica e, por vezes, dual (representada na capa), encaminha o leitor a criar hipóteses sobre as ausências?

No quadro 1, há uma representação do percurso gerativo de sentido, nos três níveis que o constituem conforme a perspectiva de produção de sentido da semiótica discursiva (Barros, 2005) e auxiliam a traçar o plano do conteúdo da capa: fundamental, narrativo e discursivo. No nível fundamental, que é a etapa mais simples e abstrata do percurso, a significação surge como uma oposição semântica mínima, como ver e desconhecer, estabelecendo as redes de relações entre essas ideias sobre a qual a narrativa se estrutura (Quadro 1). A oposição semântica mínima foi estabelecida pelos termos “ver” e “ignorar”, este utilizado no sentido de “desconhecer”, daquilo que é desconhecido, que não se sabe, não se percebe, portanto oposto ao termo “ver”, no sentido de ser observado, de conhecer a existência, de saber. Termo semelhante, “ignorante”, foi empregado na epígrafe da Introdução do projeto com a mesma acepção.

Quadro 1 – Quadrado semiótico elaborado a partir da leitura da capa do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora (Rocha, 2022) a partir de Greimas e Courtés (2008, p. 402).

No nível narrativo, a narrativa é estabelecida a partir do ponto de vista de um sujeito (leitor), que está sendo manipulado por meio de um objeto (capa do livro). No nível discursivo, a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação que é estrategicamente manipulado a enfrentar o desafio imposto de ver ou tentar ver.

Quadro 2 – Como os planos de conteúdo e de expressão podem ser descritos a partir da capa de *Os Marvels* (Selznick, 2016).

| PLANO DE CONTEÚDO | PLANO DE EXPRESSÃO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| NÍVEL FUNDAMENTAL: oposição semântica mínima: CONHECER x IGNORAR (impossível de ver) | <ul style="list-style-type: none"> - O desafio se apresenta na bandeirola. - As cores (dourado e azul) exigem olhar atento para delimitar figuras. |
| NÍVEL NARRATIVO: leitor manipulado a desvendar o que vê e o que não vê, ações que se alternam por vezes mostrando detalhes, e em outras ocultando. | <ul style="list-style-type: none"> - A imagem ocupa a capa por completo, dificultando estrategicamente delinear figuras. - As formas arredondadas configuram cena que oculta detalhes. |
| NÍVEL DISCURSIVO: leitor é desafiado. | <ul style="list-style-type: none"> - A simetria entre os lados e a presença de alguns elementos em apenas um deles (lua e âncora) reforçam a oposição semântica mínima. |

Fonte: Elaborado pela autora (Rocha, 2022).

A análise realizada auxilia a compreender o objeto de estudo em questão como enunciado discursivo. Diante da perspectiva teórico-metodológica assumida, a produção de sentido no entrelaçamento das linguagens verbal e visual permite-nos vislumbrar como ler um objeto sincrético, a fim de não nos determos em sua superficialidade ou em uma linguagem apenas. Os caminhos que o leitor percorrerá dependerão de suas possibilidades de realização de uma leitura mais profunda e minuciosa para chegar a uma leitura mais abrangente do objeto.

7.2 INTERAÇÃO E SENTIDO A PARTIR DA LEITURA DE DOIS EXCERTOS DO LIVRO VERBO-VISUAL *OS MARVELS*

Para a análise de dois excertos do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016), inclui-se a sociosemiótica, proposta por Landowski (2014a) – ampliando o modelo narrativo de Greimas (1973) –, tendo em vista a geração do sentido na interação em práticas cotidianas mais diversas, considerando que sua emergência se dá nas “[...] nossas relações vividas com os objetos que nos circundam ou dos quais fazemos uso, numa palavra, da vida cotidiana nas suas múltiplas dimensões, inclusive a do sensível” (Landowski, 2014a, p. 10). Landowski enfatiza a interação como processo primordial na construção da significação, ressaltando que “[...] pensar sociosemioticamente a questão geral do sentido, ou analisar sociosemioticamente objetos de ordens diversas, é, em todos os casos, colocar a noção de interação no coração da problemática da significação” (Landowski, 2014a, p. 11).

A proposição teórica da sociosemiótica amplia o modelo narrativo de Greimas, brevemente explicitado no capítulo anterior⁹⁶, e propõe a existência de quatro modelos de narratividade, partindo de “[...] um cálculo dedutivo de possibilidades do sistema” (Landowski, 2014b, p. 8): o primeiro governado pela regularidade – chamado de programação –, o segundo pela casualidade – acidente ou acaso –, o terceiro pela não regularidade – ajustamento – e o quarto governado pela não casualidade – manipulação. Nos quatro regimes, insere-se a noção de risco, em nenhum deles há total isenção. Todavia, quanto mais regular é o regime, menos arriscado ele se apresenta – como é o caso da programação – e quanto mais imprevisível, mais risco ele apresenta – como é o caso do acidente. São as ações possíveis – aquelas que não estão nem à mercê de total imprevisibilidade nem a serviço da extrema previsibilidade – que fazem com que se adote o “[...] risco aceito em relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo: nem rejeição a todo risco [...] nem pura submissão ao aleatório [...]” (Landowski, 2014b, p. 18).

O autor ressalta ainda que esses regimes não possuem limiares tão definidos, a alternância ou sobreposição entre eles pode ocorrer, dependendo do tipo de interação que está sucedendo. Frequentemente, sobrepõem-se sem que seja possível delimitar onde um termina e o outro inicia, conforme explicita Fiorin, no Prefácio de *Interações Arriscadas* (Landowski, 2014a): “o sistema que ele [Landowski] arquitetou tem um caráter dinâmico, pois permite deslizamentos de um regime ao outro. [...] Landowski analisa, com muito apuro, as superposições desses regimes, as transições entre eles, as fronteiras fluidas que os delimitam [...]” (Fiorin, 2014 *apud* Landowski, 2014b, p. 9).

Portanto, foram eleitos como objeto de análise para este estudo dois trechos do livro verbo-visual *Os Marvels* (Selznick, 2016), um pertencente à narrativa visual e outro à narrativa verbal, ambos

⁹⁶Observo que o objetivo desta pesquisa não é a explicitação minuciosa da teoria semiótica discursiva ou da sociosemiótica, mas a apropriação delas para a análise do objeto em questão, o livro verbo-visual *Os Marvels* (Selznick, 2016).

referentes aos mesmos fatos da história. A escolha por restringir a análise a dois trechos ocorreu pela extensão do livro – 670 páginas. Cada um dos excertos foi analisado – além do aspecto da oposição semântica fundamental – sob duas perspectivas: das relações estabelecidas entre personagens da narrativa e suas interações entre si, com o meio e com o tempo, e das relações e interações do leitor com a narrativa. O objetivo da análise dos dois pontos de vista foi verificar se as interações intrínsecas e extrínsecas decorrentes e motivadas pela mesma narrativa – expressa por duas linguagens distintas – se modificam ao serem observadas sob perspectivas diversas. Essa observação analítica se faz como ação investigativa, mas também entendida como ação implicada no processo de compreensão e no de mediação da leitura.

Observo que a leitura aqui realizada não possui caráter prescritivo ou normativo, trata-se da trajetória da construção de sentido percorrida por um sujeito, inserido em um espaço histórico e social, com objetivos delimitados para fins acadêmicos. Vale ressaltar que não se trata de uma leitura que pretende exaurir a conceituação da semiótica discursiva, mas sim da construção realizada por uma educadora que se utilizou de conceitos da teoria para embasar sua análise do objeto de investigação, respondendo à sua pergunta de pesquisa. Joly (2012, p.29) menciona que “[...] abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu *modo de produção de sentido*, ou seja, a maneira como provocam significações, isto é, interpretações”, portanto não deixei, nesta pesquisa, de considerar que o modo de produção de sentido que aqui se apresenta parte de uma análise metodológica realizada com rigor, mas atravessada por um sujeito, ao qual as significações foram provocadas e, portanto, passível de subjetividades.

Ainda uma última observação que julgo relevante: o caminho percorrido para a análise foi uma opção eleita sem um critério específico senão aquele associado intrinsecamente ao meu modo de ler, provavelmente, outras tantas trajetórias são possíveis e é previsível que nem todas cheguem ao mesmo ponto. O que diferencia as trilhas presumivelmente dá-se no espaço da relação entre teoria, objeto e pesquisador. Ana Claudia de Oliveira (2022)⁹⁷ menciona o fato de, ao utilizar-se da semiótica como teoria, não haver “[...] uma ordem para iniciar a análise. O objeto a ser analisado é que dará as diretrizes. Para tanto, o analista precisa de sensibilidade para saber como proceder. Além disso, é essencial que o analista se aproprie da teoria”. Também Linden (2011, p. 127), ao sugerir uma metodologia de leitura ou de análise do livro ilustrado, observa que cada livro possui sua especificidade e que cabe ao leitor a mobilização das ferramentas específicas a cada situação.

⁹⁷OLIVEIRA, A. C. de. (org.) *In: Curso Intensivo de Semiótica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS). São Paulo: PUC, 13, 20, 27 de ago. de 2022 e 03 de set. de 2022 [on-line].

Explicitada a teoria, contextualizo a narrativa ao leitor, não somente as partes eleitas para a análise, mas a sequência total, pois creio que uma visão do todo do enunciado narrativo auxilia no entendimento das partes que serão analisadas.

7.2.1 *Os Marvels*: contextualização dos excertos analisados e da sequência dos fatos

Como já mencionado no capítulo 5, *Os Marvels* (Selznick, 2016) é uma narrativa verbo-visual de 670 páginas. No contato com o livro, além de perceber que se trata de um livro com muitas páginas, algo observável no corte dianteiro, é visível uma delimitação das páginas em três partes, em ordem decrescente de páginas, a primeira e maior delas com cor mais escura, a segunda parte na cor branca e a terceira, a menor, novamente com a mesma tonalidade da primeira em cinza (Figura 24).

Figura 24 - Imagem do corte dianteiro do livro *Os Marvels*



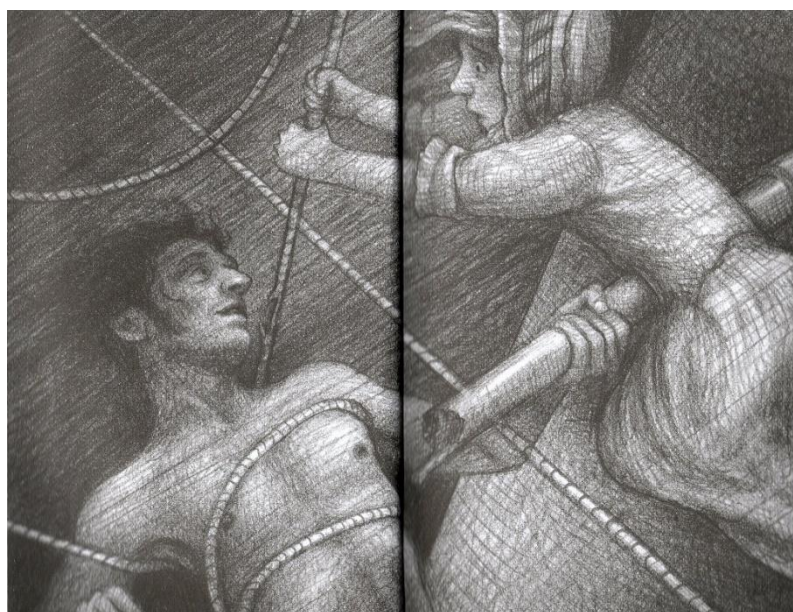
Fonte: Arquivo pessoal (Rocha, 2024).

Essa configuração gráfica-editorial também traz diferenças no que se apresenta em cada parte em termos de expressão e conteúdo. A primeira, narrada em linguagem visual, é composta de 390 páginas. Ela, porém, é introduzida por uma frase, que antecede a folha de rosto e tem no seu verso os dados da edição (ficha catalográfica, por exemplo): “Ou você vê ou não vê” (Selznick, 2016, n.p.) – frase que já havia aparecido na capa, mas aqui ganha destaque por ser o único elemento localizado na metade superior da página em fonte serifada de tamanho pequeno, mas aparente pela cor preta

sobreposta sobre o branco. Após a folha de rosto, uma página dupla apresenta o número “1766” (Selznick, 2016, n.p.). A partir daí, as páginas seguintes são preenchidas de desenhos em grafite, em páginas duplas, nas quais acompanhamos a saga de uma família de atores, de sobrenome Marvel, de 1766 a 1900 (número que encerra essa primeira parte). Tudo inicia por Billy Marvel, sobrevivente do naufrágio do navio Kraken, informações que o leitor caça ao longo das imagens em elementos verbais dispostos em gêneros textuais que compõem as cenas. Essas 39 imagens iniciais dessa primeira parte serão lidas tendo como embasamento teórico a semiótica discursiva (Greimas, 1976) e a sociosemiótica (Landowski, 2014b), conforme já explicitado anteriormente.

Em síntese, os fatos narrados nessa primeira parte são⁹⁸: Billy Marvel, após o naufrágio do navio Kraken, estabelece-se em Londres, onde auxilia na reforma do Teatro Real. Assim, cinco gerações dos Marvels vão crescendo envolvidas com a arte de interpretar: os primeiros, os irmãos Marcus e Billy Marvel, são os marinheiros que atuam quando ocorre o naufrágio (Figura 25).

Figura 25 - Billy e Marcus durante a tempestade que leva o navio Kraken a naufragar



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

Billy homenageia seu irmão e dá ao seu filho o nome de Marcus, este tem um filho, chamado Alexander, e um neto, chamado Oberon. O último Marvel, Leonte (Leo) é o único que não tem vocação para o teatro e, por isso, sente-se deslocado e não identificado com a família. Essa narrativa visual

⁹⁸Algumas das imagens que serão citadas ao longo da imagem serão reproduzidas para que o leitor tenha mais elementos para acompanhar a análise.

termina com Leo Marvel partindo, porém, quando o menino está no porto, vê o teatro pegando fogo e retorna. A cena final mostra, em página dupla, a ilustração de chamas (Figura 26).

Figura 26 - Imagem final da primeira parte de narrativa visual



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

A segunda parte, narrada em linguagem verbal, inicia no ano de 1990 com uma história aparentemente desconectada da anterior. Joseph Jervis é um menino de 13 anos que foge do colégio interno e vai em busca de um tio que ele não conhece. O tio, Albert Nighthale, é um homem excêntrico e calado, que vive sozinho em uma casa do século XIX. Lá, Joseph encontra fotografias, roupas e objetos que – ele conclui – pertenceram a uma família. O menino passa a tentar associá-los à história de sua família, enquanto o leitor tenta encontrar uma relação entre esses pertences, os Marvels (que foram apresentados na narrativa visual) e a família de Joseph. Na casa do tio, o menino encontra fitas cassete que contam a história dos Marvels, desde 1766, e passa a escutar os áudios contidos nas gravações. Somente ao final dessa segunda parte, a relação entre as histórias fica explícita para o leitor e para Joseph.

É de uma parte da narrativa verbal – em que Joseph escuta essas fitas – o segundo trecho do livro escolhido para análise, composto por três páginas (Selznick, 2016, p. 506-508). O que Joseph escuta, naquele momento, é a narração da história de Marcus e Billy Marvel a bordo de um navio e de seu naufrágio durante uma tempestade – mesma sequência de fatos eleita para a análise da narrativa visual.

7.2.2 *Os Marvels*: percurso gerativo de sentido em dois excertos do livro

Ao eleger dois excertos que se referem à mesma sequência de fatos, mas que se utilizam de linguagens diferentes para narrá-las, além da ênfase na oposição semântica mínima e nos regimes de interação e sentido, busquei observar quais recursos cada linguagem utilizou para compor a sua sequência narrativa e se há diferenças de informações abordadas por elas. A análise aqui realizada⁹⁹ visa à observância das relações de interação e sentido em dois aspectos: um deles relacionado às personagens e às ocorrências presentes na narrativa e o outro referente à relação sensível do leitor com os elementos textuais que lhe são ofertados, considerando a organização desses elementos e a sua apresentação. A sistematização da análise será realizada por trechos, em cada um dos dois níveis enfocados, iniciando na narrativa visual e encaminhando-se, posteriormente, para a narrativa verbal.

7.2.2.1 A narrativa visual

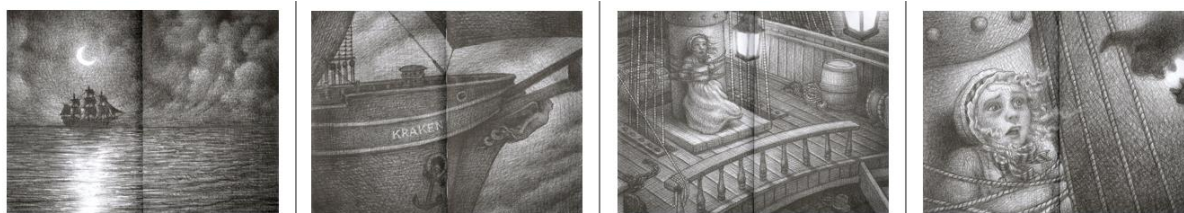
Antes do início da narrativa visual, há dois elementos que merecem destaque. O primeiro deles é a folha de rosto, que repete apenas um dado da capa, o enunciado verbal em tom de profecia (Figura 18): “Ou você vê ou não vê” (Selznick, 2016, n.p.). A partir dessa frase, é possível estabelecer a oposição semântica mínima que irá perpassar os dois excertos analisados: conhecer (ver) x ignorar (impossível de ver) – da mesma forma que esteve presente na capa do livro, conforme já mencionado.

O segundo elemento oferece ao leitor uma informação: um número com quatro dígitos, possivelmente um ano: “1766” (Selznick, 2016, n.p.). Ao virar essa página, a primeira imagem é um navio com as velas enfunadas, navegando aparentemente tranquilo em alto-mar, dado o tamanho da embarcação em comparação à quantidade de água ao seu redor e às linhas horizontais quase retas utilizadas para ilustrar a água, indicando a ausência de ondulações no mar.

Nessa cena (Figura 27), apesar da aparente tranquilidade, uma antecipação é feita ao leitor: as nuvens, em formato arredondado e em grande quantidade, tomando toda a parte superior direita da imagem, dão a antever uma tempestade, ainda que, na parte superior esquerda, haja uma lua resplandecente. O contraste, que acompanha a narrativa, novamente faz-se presente em cena: a lua muito clara – representada pela cor branca, com o brilho reforçado pelo reflexo na água – em contraste com os diversos tons de cinza, presentes no restante da cena.

99Uma versão da análise foi publicada com o título: *Interação e sentido a partir da leitura de dois excertos do livro verbo-visual Os Marvels* (ROCHA, S. B.; NUNES, M. F. Interação e sentido a partir da leitura de dois excertos do livro verbo-visual *Os Marvels*. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n.21 (Semiótica didática: um diálogo entre semiótica e ensino), p. 40-54, jan./jun., 2024. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1320/1124>. Acesso em: 20 abr. 2024.)

Figura 27 - Sequência de quatro aberturas do livro



Fonte: Elaborada pela autora (Rocha, 2024) a partir de Selznick (2016, n.p.).

A cena seguinte leva o leitor até a proa da embarcação, onde é possível ler a inscrição com o nome do barco: *Kraken*, além da retomada de elementos da capa: círculo e âncora. Na abertura seguinte, o leitor é levado ao interior da embarcação, mais precisamente ao convés. Porém, com a aproximação do foco, a tranquilidade não é o sentimento que prevalece. O que se vê é uma menina, com expressão de pavor, amarrada ao mastro. Em um primeiro momento, não há indicação do motivo da garota estar com tal expressão, porém, na cena seguinte, uma sombra antecipa a presença de uma criatura. Esse novo elemento remete o leitor, mais uma vez, à capa, pois a parte da silhueta que pode ser vista é muito semelhante às das criaturas representadas lá. A confirmação vem na abertura seguinte, quando é possível ver uma menina sendo atacada por um dragão, ou seja, mostra o que não era possível ser visto – mas que era possível inferir a partir dos elementos já mencionados – antes da virada de página: na cena de aparente tranquilidade, há uma iminente situação de perigo.

A manipulação do olhar do leitor – já iniciada pela frase de abertura – é, portanto, reforçada, assim como é reforçada a oposição semântica mínima conhecer *x* ignorar. Ao ver a embarcação navegando tranquilamente, o leitor desconhecia a situação de perigo a bordo. Se a cena se detivesse no navio à distância, não seria possível saber sobre as ações ocorridas em seu interior. As viradas de páginas são responsáveis pela revelação de informações ao leitor e pela sequencialidade: “ao ligar, por meio da leitura, uma imagem à seguinte, o leitor as inscreve dentro de uma continuidade. Mais do que isso, imaginando o ocorre entre as duas, ele preenche o lapso temporal” (Linden, 2011, 107). Portanto, a fragmentação da imagem – delimitada pelo *objeto livro* com as suas dimensões de página – traz a ideia de tempo, pois, no intervalo entre as imagens, dá-se a ação, que confere ritmo à narrativa. Ou seja, o tempo da história é construído a partir do tempo do objeto (o virar de páginas) e do tempo da imagem. Considerando o aspecto material, a oposição semântica é reforçada pela materialidade da página, uma vez que é ela a responsável por ocultar informações – reveladas na ação do leitor de virar a página. Há de se considerar, ainda remetendo à frase intrigante da capa – retomada na folha de rosto – que, mesmo de posse de novas informações, a possibilidade de que o leitor busque na nova imagem aquilo que ele não está vendo, alguma pista que lhe remeta à situação que será apresentada na sequência. Ao juntar todos esses elementos, frase, materialidade, ação, informação, desconfiança há a criação de uma atmosfera para um leitor em constante alerta.

Na imagem seguinte (parte da sequência apresentada na Figura 28), a menina fecha os olhos em uma evidente reação de medo, de não querer ver/ saber o que lhe acontecerá. Na sequência, aparece, esperançosa, mirando algo. Saliento a expressão dos sentimentos da menina concentrada, principalmente, em seus olhos e sobrancelhas, mas também em sua boca. É dessa maneira que se percebe que ela vai do medo ao pavor e deste à esperança. O cenário deixa de ser mostrado para dar enfoque à personagem, nas ilustrações em close. O motivo dela ter modificado sua expressão é desconhecido, só ao virar novamente a página, é possível reconhecer um anjo que aparece próximo à vela da embarcação. Mais uma reiteração ao leitor de que há algo que é visto e algo que não é visto, alternando ignorância (desinformação) e conhecimento (informação) – reafirmando a oposição semântica mínima já mencionada –, apostando na imprevisibilidade como um recurso manipulatório de manutenção do leitor com o pacto ficcional e na sua adesão à sequência de leitura do livro.

Figura 28 - Sequência de quatro aberturas do livro



Fonte: Elaborada pela autora (2024) a partir de Selznick (2016, n.p.).

O jogo de dualidade e manipulação não cessa: a cena de brutalidade e esperança faz parte de uma encenação teatral, informação trazida na virada de página seguinte, que mostra a imagem de um convite para uma peça teatral que tem por título *o Anjo e o Dragão* (Figura 29).

Figura 29 - Convite para a peça *O Anjo e o Dragão*



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

O leitor tem acesso ao convite pelas mãos que o seguram, como se fosse ele mesmo a segurá-lo, trazendo a ideia de proximidade, imergindo-o na história. A estratégia utilizada para comunicar ao leitor sobre a peça foi a imagem do convite onde estão inscritas as palavras (Figura 29). Segundo Joly (2012, p. 110), há coisas impossíveis de se dizer através da imagem, fazendo com que o autor recorra ao verbal: “recorre-se, então a todos os tipos de subterfúgios, como imagens estereotipadas [...] ou o uso de cartazes, calendários, pêndulos etc. [...]”. No entanto, apesar do uso da linguagem verbal para comunicar ao leitor que a cena se tratava de uma peça, é necessário considerar que as letras estão inscritas em uma linguagem visual com variações de formas e acompanhadas de imagens que reiteram o conteúdo, um anjo sobre um dragão, o navio, as ondas e as nuvens. Há ainda as informações sobre o horário da peça, a luta entre o bem e o mal, além do fato de ser “uma noite apenas” (prenúncio do acontecimento seguinte, assim como as nuvens carregadas que rodeiam a embarcação na imagem?). Nas aberturas seguintes, a peça tem andamento e são mostrados espectadores no convés do navio. Nesse momento, o leitor já deve ter passado pelo ajustamento: do fato de estar acontecendo algo terrível à menina à informação de que era parte de uma encenação.

Diante de tantas imagens ou seguindo o fluxo do ver ao longo das páginas, a informação verbal poderá passar despercebida, sem que a relação de sentido se estabeleça, não é porque está escrito que será lido. Essa é uma atenção importante no processo de mediação da leitura, perceber se o leitor está estabelecendo relações entre o que lê e vê a cada página, tecendo a narrativa, algo que se percebe por meio de perguntas explícitas ou na conversa durante e após a leitura que se torna momento de retomada, revisita ao texto .

O virar de páginas passa a revelar informações surpreendentes, como a tempestade, que atinge o barco durante a encenação. Na segunda ou terceira dessas informações inusitadas, é possível que haja um ajustamento do leitor ao que lhe é oferecido, passando a entender que está sendo manipulado pela omissão de informações – que lhe são dadas a conhecer ao mudar o foco das cenas apresentadas a cada virar de página. Sendo assim, mesmo antes da tempestade, é plausível que ele já esteja esperando uma surpresa ou uma revelação, pois recaiu no regime de ajustamento, buscando adaptar-se à previsibilidade que a narrativa parece lhe proporcionar. Estando o leitor atento, terá a possibilidade de prever a organização interna da narrativa a partir do jogo de cenas, do enfoque dado às imagens e da sequência em que se apresentam. O jogo do enquadramento torna-se elemento importante no estabelecimento do suspense, reforçando a manipulação do olhar que busca se situar, estabelecendo relações entre o que lhe é mostrado e o que lhe é velado. Portanto, a escolha do enquadramento dado às imagens, o esconder e o mostrar (ou o ignorar e o conhecer), está diretamente relacionada com as categorias semânticas do texto, pois

essa condução do ponto de vista manipula o enunciatário, fazendo com que sua movimentação seja carregada de sentido. O que se pretende mostrar é que esse efeito de sentido não é apenas ornamental, que torna a visão das imagens mais interessante, mas que há relação entre ele e categorias semânticas que dão forma ao conteúdo do texto (Pietroforte, 2007, p. 77).

Sob o ponto de vista da interação entre personagens da narrativa, há o barco que singra as águas calmamente. Nele, ocorre a encenação de uma peça teatral, *O anjo e o dragão*, que é assistida pela tripulação. Há, portanto, uma programação – princípio governado pela regularidade – uma vez que os atores seguem um roteiro, assim como o barco, provavelmente, segue um percurso pré-determinado. Também esse é o regime de interação dos espectadores, pois estão em data e local combinados para assistir à peça, mesmo que o palco seja inusitado (o convés de um navio), houve um planejamento para a apresentação. A previsibilidade está presente, e o risco é mínimo, ainda que possa ocorrer, exigindo que atores e tripulação se ajustem ao menos ao local que não possui a forma de um teatro e é improvisado para que se possa nele agir como se um local de espetáculos fosse.

Na peça encenada, além do cachorro latindo para o dragão (o que não interfere na programação e que não deixa de ser considerado também programação, uma vez que o cão está agindo de acordo com a sua natureza ao tentar defender sua dona), não parece ocorrer imprevisibilidade em um primeiro momento, a não ser aquela assumida pelo espectador ao assistir a uma peça que desconhece. Nessa situação, leitor e espectadores assumem um regime de interação semelhante, pois não sabem o que irá ocorrer, mas aceitam o pacto ficcional, em uma relação de ajustamento.

Em meio a essa programação teatral, o imprevisível ocorre, uma tempestade, fazendo com que o regime passe ao acidente. Contra a tempestade, não há o que possa ser feito, a imprevisibilidade é da ordem do natural, livre de estratégias programadas, ela pode apenas ser vivida. Atores e tripulação precisam abrigar-se, ajustar-se à situação com elementos que estão disponíveis. Na cena seguinte, a paisagem é de mar calmo e sol, o que reitera a imprevisibilidade da natureza, mas, ao mesmo tempo, a previsibilidade do seu ciclo: não há permanência na tempestade, nem constância no tempo aberto, de onde decorre, sob a perspectiva intrínseca à narrativa, a alternância de dois regimes: acidente e programação.

Enquanto imagens sequenciais elaboram a ideia de tempo interno da narrativa, para o leitor, o ritmo temporal é construído pelas viradas de páginas associadas às imagens. É a partir da ação de folhear que quem lê se informa sobre as ocorrências após a tempestade: menina, anjo e cão salvam-se ao agarrar-se a um destroço do navio. Porém, mais uma vez, ele percebe-se manipulado, pois o cão arranca as vestes da menina mostrando o que havia sob o figurino: um menino (Figura 30).

Figura 30 - Sequência em que o cão arranca o figurino da menina

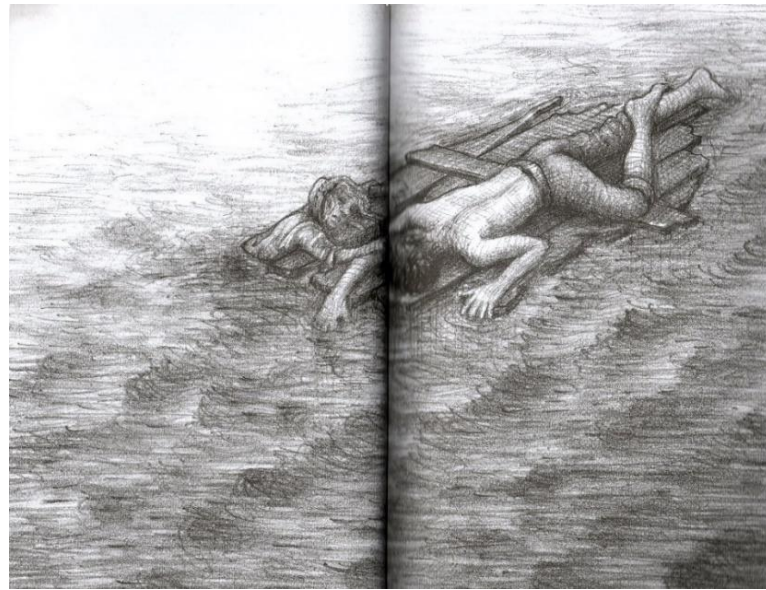


Fonte: Elaborada pela autora (Rocha, 2024) a partir de Selznick (2016, n.p.).

O virar de página coloca o leitor frente ao mar calmo novamente, dessa vez, sem o navio, com a mesma lua minguante em um céu agora carregado de estrelas. O leitor talvez relembre a frase inicial: “Ou você vê ou não vê” (Selznick, 2016, n.p.). A esta altura da narrativa, se o leitor já passou por um ajustamento, percebeu que, após um momento de calma, sucederá algo surpreendente. As marcas textuais deixadas ao longo da narrativa podem indicar ou dar uma pista do que ocorrerá na sequência, como foi com as nuvens e a silhueta da criatura. Esse formato de texto vai auxiliando na formação de um leitor mais atento, pois sabe que, possivelmente, algo lhe indicará a sequência dos acontecimentos.

Sob a perspectiva interna, o anjo, a menina e, posteriormente, o cachorro flutuam em um pedaço de madeira (Figura 31), em uma atitude de ajustamento às circunstâncias, pois visam à sobrevivência. Nesse momento, o cachorro arranca o figurino da menina desvelando um ator (Figura 30), outro ajustamento na narrativa, uma vez que o menino se ajustou ao seu papel na peça, que fazia parte de um roteiro. Portanto, um ajustamento que está associado a uma programação. Como mencionado anteriormente: “[...] a teoria define transições, assim como prevê múltiplas superposições e combinações possíveis” (Landowski, 2014b, p. 31).

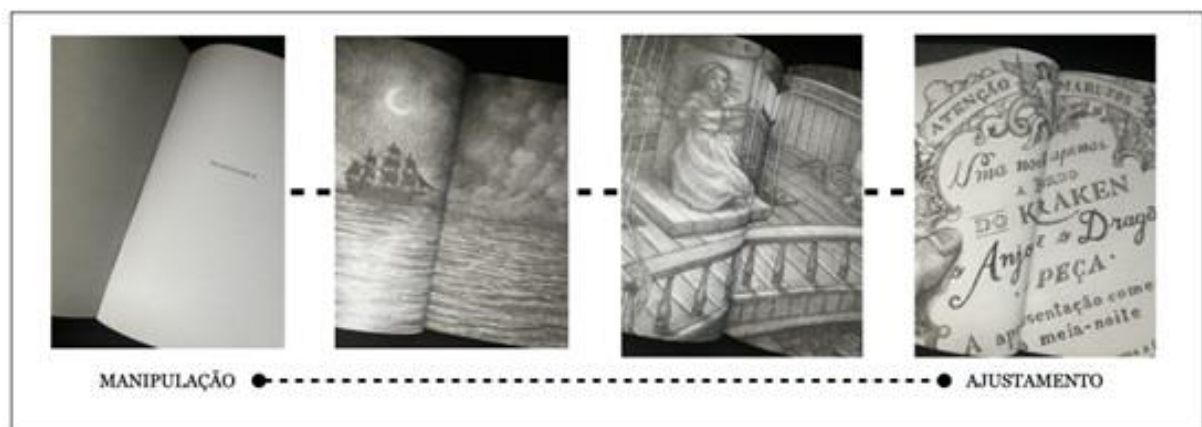
Figura 31 - Anjo e menina flutuam em uma madeira



Fonte: Selznick (2016, n.p.)

Nesse primeiro trecho, composto da sequência de 39 imagens em páginas duplas, há a alternância entre calma e turbulência, que são dadas a conhecer antes às personagens e somente a seguir ao leitor, ou seja, o recurso da ignorância (desinformação) alterna-se com o do conhecimento (informação), fazendo com que o leitor seja remetido frequentemente à frase inicial do livro e reiterando a oposição semântica mínima, de onde emerge o sentido geral. Pode-se perceber na sequência analisada a distinção entre os regimes de interação e sentido que ocorrem internamente na narrativa e aqueles que estão associados ao leitor e à sua relação com a narrativa. Por serem maneiras diferentes de se relacionar, também os regimes vão se alternando e se adaptando a cada interação e circunstância. Podemos estabelecer um esquema exemplificando essa transição (Figura 32):

Figura 32 - Da manipulação para ver e reunir informações para se ajustar à narrativa: esquema visual da interação a partir das cenas



Fonte: Elaborado pela autora (Rocha, 2024) a partir de Selznick (2016, n.p.)

7.2.2.2 A narrativa verbal

Na narrativa verbal, optou-se por dois planos de análise. Cabe explicitá-los: (1) interação entre as personagens da narrativa e (2) do leitor com a narrativa (porém não deixando de considerar que, neste trecho do livro, após a leitura do visual, não se trata de uma história completamente nova a ele)¹⁰⁰.

A narrativa verbal – que é a história ouvida por Joseph nas fitas encontradas na casa do tio –, proporciona ao leitor um reencontro com a narrativa visual, pois conta a mesma sequência de fatos. Nesse reencontro, ele tem a oportunidade de retomar, revisar, refazer e rever as rotas de sentido traçadas anteriormente. É possível que ele deseje retornar às imagens para buscar algo que lhe havia passado despercebido anteriormente ou ainda para conferir alguma informação, buscando a associação entre a narração verbal e a visual.

Nesse trecho da história, Joseph fica sabendo sobre um menino chamado Billy, que estava a bordo de um baleeiro americano, Kraken. Ele entrou clandestinamente no navio seguindo o irmão mais velho, Marcus, e escondeu-se até que a embarcação estivesse em alto-mar e não houvesse a possibilidade de ser expulso. A tripulação teve de encontrar trabalhos que pudessem ser exercidos por um menino, sem que o colocassem em perigo. Há, nesse trecho inicial, quando consideradas as interações entre personagens, dois regimes que podem ser mencionados: a programação exercida por Billy ao planejar a entrada e o esconderijo para permanecer a bordo e o ajustamento que a tripulação teve de se submeter para seguir com o menino a bordo. Descascar batatas e encenar peças teatrais para distrair os marinheiros foram duas das ocupações do garoto, que passou ao ajustamento para seguir em sua programação de permanecer a bordo. Ao participar da peça, ele precisou ajustar suas vestimentas para interpretar uma donzela em perigo.

Sob a perspectiva do leitor, suas informações são acrescidas de outras: que o menino entrou no navio clandestinamente, que precisou adaptar-se à rotina dos tripulantes e que aquele era um navio baleeiro. Tais interações não são apresentadas na narrativa visual, pois elas pertencem a ações anteriores às narradas pela sequência de imagens, que inicia com a cena do barco em alto-mar. As informações não chegam a mudar a interação do leitor com o que já sabia ou o rumo da história, mas elas colaboram na construção do sentido porque já foram lidas no texto visual, potencializando-o, “[...] em uma circularidade ao mesmo tempo reflexiva e criadora” (Joly, 2012, p. 11).

Em relação à interação de Joseph com a história que está ouvindo, há uma manipulação que, mais uma vez, remete à frase inicial. O garoto passa a acreditar que os fatos relatados na fita cassete são reais, pois há referências que o fazem crer nisso, porém a informação que ele desconhece é a de que

¹⁰⁰As perspectivas de interação analisadas foram escolhidas de forma a delimitar a escrita e torná-la mais clara, pois poderiam ser consideradas em diversos níveis: (1) da interação entre personagens, a se considerar gestos, sons, palavras, (2) da interação visual, estabelecida entre imagens e leitor, (3) da interação verbal, para a narrativa por palavras lida pelo leitor, (4) da interação verbal, para a narrativa de áudio transcrita em palavras para o leitor e (5) da interação verbal, para a narrativa de áudio a que Joseph tem acesso.

tanto fatos quanto referências foram forjados pelo seu tio para a construção de uma narrativa crível. À diferença do leitor que aceita o pacto ficcional ao abrir o livro, Joseph desconhece que, ao escutar a história, está diante de ficção mesclada à realidade. Alfred utiliza-se de alguns elementos de sua vida e os mescla a outros para contar a história que Joseph tem diante de si, informação que o menino desconhece naquele momento e só lhe é revelada na sequência dos acontecimentos.

Logo a seguir, há a explicação de que, naquela época, final do século XVIII, os marinheiros já tinham uma grande tradição em montagem de peças e, já que não eram permitidas mulheres a bordo, alguns deles exerciam esse papel. Billy não se importou, pois gostava de poder estar no convés ao lado de seu irmão olhando as estrelas e a lua. Enquanto atores e marinheiros seguiam a programação, não perceberam as nuvens que se formavam no céu e que uma grande tempestade se aproximava. Considerando a relação interna, assim como na narrativa visual, ocorre o acidente, situação imprevista para quem estava no barco. Sob o aspecto do leitor, como já mencionado, há uma mudança de perspectiva da manipulação para o ajustamento, tendo em vista que ele já possuía a informação de que ocorreria uma tempestade e um conseqüente naufrágio.

As informações relatadas a seguir são sobre a tempestade, o raio que atinge o navio, o naufrágio e o fato de Billy, Marcus e o cão terem se abrigado em uma parte que se desprende da embarcação. Ao leitor, há o acréscimo de que o raio partiu o barco em dois e de que o cão se chamava Piche por causa da mancha em seu olho. A narrativa verbal remete à visual, pois as imagens já vistas acabam retornando por meio das palavras, reforçando a sensação de interação, circularidade e potencialização do sentido (Joly, 2012). O mesmo ocorre na relação de Joseph com a narração que está ouvindo, pois ele retorna a imagens que ele já havia tido contato em sua trajetória em forma de imagens expostas na casa do tio: o barco Kraken, o anjo e Billy.

Dessa forma, apesar de narração visual e narração verbal se encontrarem separadas no livro, existe a necessidade de que ocorra a construção do sentido na junção das duas linguagens, pois cada uma delas atua com as suas especificidades. Quando lidas em conjunto e postas em interação, os sentidos se ampliam e “[...] assim podemos descobrir infinitas possibilidades de interação palavra-imagem. [...] tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si” (Linden, 2011, p.15).

7.3 INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR: SENTIDOS DIVERSOS NA LINGUAGEM VERBAL E NA LINGUAGEM VISUAL

A partir da análise da linguagem visual, foi possível perceber que a mesma sequência de ações apresentou sentidos diferentes de acordo com a perspectiva adotada. Quando a abordagem assume como ponto de vista a relação entre leitor e texto, a interação inicia baseada na manipulação do texto

visual que mostra algo, mas deixa lacunas que convocam o leitor, visto que há a busca por aquilo que não está no enquadramento da página, mas talvez possa ser inferido. O leitor vê-se, então, diante de uma menina em perigo, mas logo lhe é fornecida a informação de que ela faz parte de uma representação teatral. Essa possibilidade leva a interação para o regime do ajustamento à situação de ficção, o perigo não é real nem narrativa do livro nem narrativa encenada. A seguir, uma nova manipulação muda o rumo da peça. O navio onde a peça é encenada se encontra acometido por um temporal, o que o leva a naufragar. A realidade da narrativa que se apresenta página a página se configura em meio a um temporal, o perigo agora é real. Dada a regularidade da alternância entre momentos de tensão e calma, é possível que haja uma adaptação do leitor à sequência narrativa, já esperando – em uma relação de ajustamento – o momento tenso passar. Isso, de fato, ocorre, mas um elemento novo e surpreendente é revelado: a menina da peça era um ator, informação que leva o leitor a recair na manipulação. Entre realidade e ficção, entre tensão e calma a história avança motivando o leitor a querer saber mais para que aquilo que lê faça sentido.

Da perspectiva da relação interna da narrativa, o início, com o barco navegando, traz uma interação regida pela programação, pois, provavelmente, ele tem uma rota a seguir. Na sequência, mantém-se com a interação por programação porque atores e público estão preparados para aquele acontecimento. No pacto ficcional assumido, a plateia é manipulada pelas ações da peça que desconhece. A casualidade da tempestade recai no regime do acidente, seguido pelo ajustamento ao salvarem-se agarrados a destroços do barco. O encontro com o cão pode ser visto como um ajustamento, pois ele retira o figurino do menino e leva o cão para perto de si, agindo pela sobrevivência do animal.

A partir da análise da linguagem verbal, foi possível – da mesma maneira que na análise da narrativa visual – perceber que as diferentes perspectivas representam diferentes relações de interação e sentido na mesma narrativa. O leitor inicia, como Joseph, a leitura do trecho sobre o áudio das fitas cassetes sem conhecimento sobre o conteúdo que será descrito, portanto, tanto ele como Joseph sofrem uma manipulação por estarem curiosos em relação a isso. Na sequência, é narrada a entrada de Billy no navio e o fato de ele ter entrado escondido lá é uma informação que o leitor não teve acesso na leitura das imagens, portanto, há aqui, uma manipulação de seu olhar em relação ao conteúdo que lhe foi omitido. Como já mencionado anteriormente, ao iniciar a leitura do trecho verbal o leitor já tem conhecimento de muitas ações, ele acaba caindo com frequência no regime do ajustamento. A encenação da peça que, para o leitor, é ajustamento, para Joseph é manipulação, pelo fato de querer saber mais, por ter seu desejo de conhecimento da sequência despertado. A informação de que Billy foi forçado a vestir-se de donzela para a encenação é nova para o leitor, por isso ele recai na manipulação, pois sabia apenas que era um ator, não um ator “forçado” a estar no papel de determinada personagem. Para a narrativa, a ação de Billy recai no ajustamento: ele precisava cumprir determinadas

tarefas no barco. O leitor teve a informação nova sobre a falta de percepção das nuvens que se aproximavam, por isso, foi considerada manipulação. Também para a narrativa é uma manipulação, levando em consideração que Joseph não sabe exatamente o que ocorrerá na sequência. Daí em diante, sob a perspectiva do leitor: tempestade, naufrágio e sobrevivência de Billy, Marcus e Piche passam ao ajustamento, pelo conhecimento dos fatos. Quanto à narrativa, há o acidente da tempestade e do naufrágio, seguido pelo ajustamento na sobrevivência das três personagens.

A partir da leitura realizada, foi possível perceber que os processos de interação e sentido verificados nos excertos estão relacionados ao sincretismo, mas também à perspectiva de análise proposta. As ações intrínsecas à narrativa permanecem as mesmas, mas, analisadas sob diferentes perspectivas – e expressas por linguagens distintas – permitem a percepção de diferentes regimes de interação. Cada linguagem apresenta as suas especificidades em sua maneira de narrar, que conferem singularidade às ações. A leitura dessas nuances vai auxiliando na formação do leitor na medida em que ele está exposto a relações complexas, que passam do plano do conteúdo ao plano da expressão pelo sincretismo.

7.4 PARA PENSAR A MEDIAÇÃO DE LEITURA

Ao utilizar a perspectiva da semiótica para a leitura do texto, observar os elementos eidéticos, topográficos e cromáticos do texto, ao definir uma oposição semântica mínima – que perpassa toda a narrativa –, ao perceber e compreender como agir a partir dos regimes de interação e sentido, ao contrastar e comparar as linguagens utilizadas e ao reunir essas informações, o leitor vai se formando, como se forma a narrativa. Além disso, o ir e vir em busca de informações ou de comprovações sobre suas hipóteses, a busca de pistas e a reunião de elementos vão instigando o leitor a permanecer na leitura, estabelecendo um pacto com ela.

A seguir (Figuras 33 e 34), foram reunidos em dois infográficos alguns possíveis questionamentos que poderiam figurar em uma mediação de leitura do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016) voltada ao EFII¹⁰¹. Como já mencionado anteriormente, eles não possuem caráter normativo ou prescritivo, são rotas traçadas por uma leitura atenta e minuciosa, que teve como farol uma perspectiva teórica. São caminhos percorridos por uma leitora que aceitou embarcar, tornou-se navegadora, debruçou-se com afinco sobre uma narrativa verbo-visual e – após uma longa jornada, sendo guiada por uma bússola muito precisa – cumpriu uma etapa do caminho consciente de que cada trajetória é

¹⁰¹As sugestões a serem abordadas na mediação de leitura do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016) estão relacionadas aos excertos analisados nesta dissertação. Não foram considerados outros tantos temas relevantes que poderiam figurar em uma mediação sobre a narrativa.

única, mas de que, como mediadores, podemos propiciar o máximo de oportunidades para que cada leitor vá se formando ao longo de sua trajetória escolar.

Figura 33 - Infográfico 1 sobre mediação de leitura do livro *Os Marvels*

PARA PENSAR A de **MEDIAÇÃO** de **LEITURA!**

Ou você vê ou não vê.



Imagens e palavras. Suspense. Pistas falsas.

Narrativa verbo-visual de 670 páginas.


Brian Selznick escreveu e ilustrou o livro em grafite. O livro foi lançado em 2016 no Brasil.




BRIAN SELZNICK

Brian Selznick é um escritor e ilustrador norte-americano, nasceu em New Jersey (EUA), em 1966. Estudou na Rhode Island School of Design e trabalhou em uma livraria especializada em livros infantis. Entre os muitos prêmios recebidos pelo autor, entrou para a prestigiosa Lista de Honra da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique (1994) e recebeu a Caldecott Medal (2008).

A INVENÇÃO DE HUGO CABRET



A invenção de Hugo Cabret (Selznick, 2007) foi o primeiro livro do autor lançado no Brasil. Tornou-se filme premiado com direção de Martin Scorsese.



OS MARVELS (BRIAN SELZNICK, 2016)

A primeira parte do livro, uma narrativa visual de 217 páginas duplas, conta a história de cinco gerações de uma família de atores de sobrenome Marvel. Iniciando por dois irmãos a bordo do navio Kraken.






VOCÊ VÊ?

É possível prever que algo está ocorrendo no interior do barco? O que causa medo na menina? Que elementos prenunciam que algo está prestes a ocorrer?

OU NÃO VÊ?

O dragão, que aparece na silhueta da imagem anterior, ataca a menina, que é a atriz de uma peça encenada no navio.

Como esta, muitas surpresas estão “escondidas” na narrativa.

Seu olhar está realmente atento? A lombada do livro é, também, enigmática: a personagem espreita o leitor? Vemos pela metade? Vemos partes?

A sequência narrativa, que inicia com o barco em movimento no mar, anuncia o ataque de um dragão a uma menina. Fato que logo é esclarecido: trata-se de uma peça encenada aos marinheiros, “O anjo e o dragão”.






O infográfico faz parte da dissertação de mestrado de Sheila Bischoff Rocha, intitulada: “Ou você vê ou não vê”: relação visual, construção de sentidos e formação do leitor literário no Ensino Fundamental II (PPGEDU/UFRGS)

Fonte: Elaborado pela autora (Rocha, 2024).

Figura 34 - Infográfico 2 sobre mediação de leitura do livro *Os Marvels*

OS MARVELS

A segunda parte do livro, uma narrativa verbal de 43 páginas, conta a história de Joseph, que foge do colégio interno em busca de um tio que não conhece. Joseph descobre muito mais do que afinidades com o tio, descobre histórias (reais e fictícias) e a si mesmo. Em determinado momento, as narrativas (visual e verbal) se encontram de forma surpreendente.

Um convite: olhe, embarque, descubra!

Iniciando pela capa e reafirmando na primeira frase do livro, o convite ao olhar atento é reiterado constantemente, portanto: olhe! Há sempre algo surpreendente, uma informação que passou despercebida, uma pista falsa, algo que parece, mas não é.

Inicie a leitura pela capa. Observe a posição do barco em relação ao leitor, o contraste marcante entre as cores, a ausência de condutor, os elementos simétricos, o posicionamento dos dragões e das aves e aquilo que se repete, repete.

Estimule a busca pelos elementos não duplicados na capa.

Passe para a lombada e quarta capa. O olhar do menino confere intimidade com o leitor, ele está no mesmo nível e olha em seus olhos.

Quer retornar? Permita-se ir e vir.

Observe o enquadramento das capas. Que funções ele exerce na narrativa?

Qual foi o seu "plot twist" preferido?

GOSTOU? CONHEÇA TAMBÉM!

ATENÇÃO: SPOILER

Essa é uma história verdadeira? Eu disse: "Agora é".

A menina atacada, que era um menino?

O ataque da criatura, que era uma encenação?

O que só foi possível ver após a leitura do texto verbal?

Atente para o fato de não haver uma linguagem mais "importante", ambas são essenciais na construção da narrativa e se potencializam.

Ao ler o texto verbal, retorne ao texto visual: havia pistas de informações trazidas pela narrativa em palavras? Que informações são novas ao leitor?

No texto visual, há pistas dos próximos acontecimentos? Se sim, como são mostradas?

Quais recursos foram utilizados para contar a mesma história utilizando duas linguagens diferentes? O que foi contemplado por uma linguagem que não foi por outra? Por quê? Qual a implicância disso para a sequência das ações? Se só tivéssemos uma linguagem, nossa leitura seria diferente? Por quê? O que seria omitido?

Como é o passar das páginas? Há oportunidade para a observação de minúcias? Ou há a ansiedade de querer saber mais? Sinta o seu leitor! Observe as suas reações.

Quem é Joseph? Por que está perdido? Qual sua relação com os Marvels? Pense em elementos da narrativa visual que possam remeter à narrativa verbal.

Observe as palavras na narrativa visual, quais escolhas foram feitas para mostrá-las?

O silêncio ao ler as imagens é confortável? Há vontade ou necessidade de comentar? Não narre! A narração se forma em cada leitor.

Quaça o leitor e estimule as associações!

Instigue o leitor a pensar sobre os recursos utilizados para a caracterização de cada um dos Marvels.

Observe o tamanho do livro, dadas as 670, pode ser a primeira surpresa. É possível suscitar uma discussão a partir disso. Quanto tempo será necessário para ler um determinado número de páginas? É possível falar em "ler" imagens? Seria o mesmo que ler palavras?

Passe para a lombada e quarta capa. O olhar do menino confere intimidade com o leitor, ele está no mesmo nível e olha em seus olhos.

Fonte: Elaborado pela autora (Rocha, 2024).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ciclo chega ao final, mas não se conclui, porque há sempre muito e tanto a ser dito e pensado sobre leitura. O ponto de partida desta pesquisa – minha inquietação como docente de EFII, descontente em restringir o estudo da Língua Portuguesa à leitura do texto verbal – segue sendo força motriz. O desejo de conhecer e poder levar à sala de aula outras formas de expressão, outras maneiras de ler não se esgotou. Porém, passei de docente a docente-pesquisadora ao encontrar (a)linha(mento) nas pesquisas realizadas no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Arte Linguagem e Currículo, o que me faz encerrar esta etapa mais consciente, mas não menos curiosa. Olhar para trás e perceber que o caminho me transformou é combustível para desejar seguir em frente.

Num primeiro momento, mapear aquilo que já havia sido publicado sobre a leitura de livros de imagem e sobre mediação de leitura de livros de imagem, voltadas, principalmente, ao EFII, foi necessário para entender e traçar o caminho a percorrer. As buscas nas bases de dados SciELO Brasil, BDTD, Capes e Lume UFRGS, a partir dos critérios adotados não trouxeram resultados, por isso, foi necessário expandir os critérios a outros níveis de ensino e retirar a restrição a livros de imagem. Dessa forma, foi possível acessar 32 publicações consideradas pertinentes a esta pesquisa, sendo que nenhuma delas estava voltada diretamente ao EFII, o que me permitiu constatar o quanto o assunto ainda pode ser discutido e explorado.

Na sequência, verifiquei como a BNCC aborda a questão da formação do leitor literário e da leitura de imagens no componente curricular Língua Portuguesa. Algumas informações pouco elucidativas foram reunidas no documento, como a “interação ativa” do leitor com os mais variados gêneros textuais e a importância do desenvolvimento da “fruição” leitora. Tais termos me fizeram ir em busca de uma conceituação para delimitar o uso, nesta pesquisa, de “leitor literário” e “leitura literária”, o que foi explicitado no capítulo 4, tendo como aporte teórico Candido (2008), Paulino (2014), Soares (2014) e Cosson (2021a; 2021b). Foi necessário expandir a busca ao componente curricular Artes, pois não encontrei informações suficientes sobre leitura de imagens no componente curricular Língua Portuguesa.

As informações obtidas no teste de leitura realizado pelo Pisa foram pesquisadas no intuito de conhecer os dados desta que é uma avaliação em larga escala realizada no país, além de procurar entender como o teste concebe “leitura”. Ao observar os números das duas últimas edições (2018 e 2022) e perceber que não houve alteração significativa em relação ao domínio Leitura – conforme o relatório publicado pelo Inep (mencionado no capítulo 3) –, foi possível refletir ainda mais sobre o quanto são necessárias mais políticas públicas de fomento à formação de leitores e de mediadores de leitura e sobre o quanto existe a carência de investimento em

bibliotecas e espaços públicos que tornem o livro acessível ao cidadão, em específico no que diz respeito à literatura compreendendo que cada leitura é singular.

Para que pudesse justificar minha pesquisa e fundamentá-la teoricamente em relação à leitura de imagens, busquei autores que pudessem me ajudar a entender a trajetória de leitura de imagens e que me auxiliassem com termos e conceitos até então desconhecidos para mim. Portanto, no capítulo 4, reuni parte das leituras e estudos que fiz ao longo da trajetória na pós-graduação. Em Linden (2011) e Camargo (1995), reuni auxílio para conceituar livro de imagem e narrativa de imagem. Em Nunes (2007; 2011; 2013; 2020) e Panozzo (2001; 2007), encontrei possibilidades de ler e mediar livros de imagem e textos sincréticos. Em Joly (2012), Pietroforte (2007; 2021) e Ramos (2020), busquei possibilidades de trajetórias para análise dos excertos selecionados.

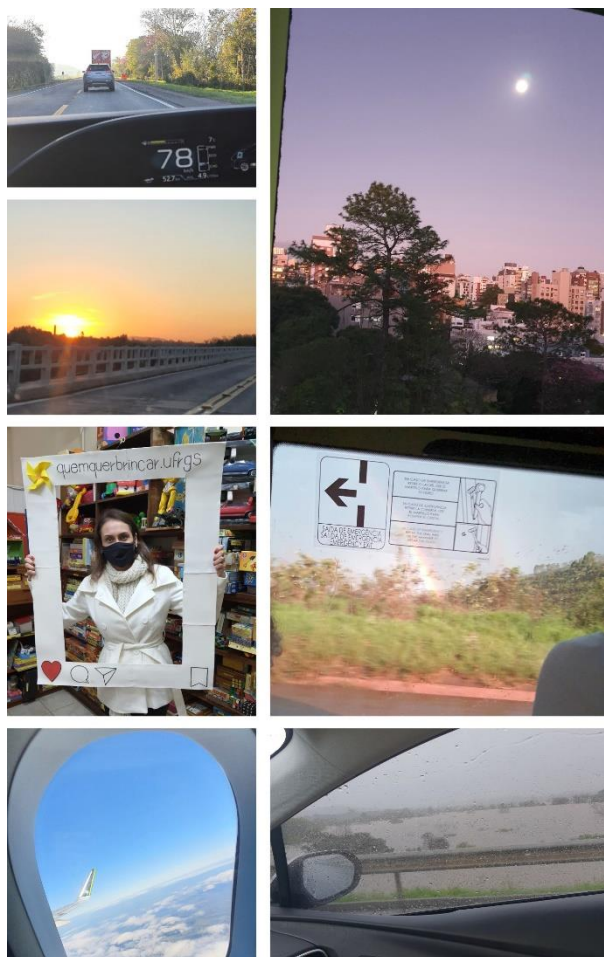
A partir de Greimas (1973) e Landowski (2014a; 2014b), embasei a leitura da capa e de dois excertos da narrativa verbo-visual *Os Marvels* (Selznick, 2016). Sendo possível observar que, ao utilizar a linguagem sincrética na construção do enunciado, a relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, ancorada a partir do enunciado verbal “Ou você vê ou não vê” (Selznick, 2016, n.p.), permitiu perspectivas diferentes de análise que auxiliam a compreender as possibilidades de leitura do texto. Numa primeira instância, partiu-se do elemento verbal para, com recursos disponibilizados pela semiótica discursiva, estabelecer a oposição semântica mínima, que conduziria à análise dos trechos escolhidos: conhecer x ignorar. Para o enunciado verbal “você vê”, considerou-se o que está dentro do campo de visão do leitor, ou seja, sua interação com o texto, mas também o que ocorre na estrutura interna da narrativa, as relações entre personagens, espaço e tempo. Partindo do enunciado verbal “você não vê”, observou-se o que foi deixado de fora do campo de visão do leitor – e que só lhe é mostrado ao folhar as páginas, em sua relação com o tempo de leitura ou sequencialidade da narrativa – e o que é ignorado pelas personagens em ato, como a ação da natureza, bem como o que não está explícito, mas pode ser inferido pelo leitor.

A oposição semântica ignorância (desinformação) x conhecimento (informação) é reiterada pelo plano da expressão através do enquadramento das cenas e das informações omitidas na linguagem visual e expressas pela linguagem verbal. A utilização da conjunção coordenativa alternativa *ou* propõe ao leitor uma escolha de exclusão, uma vez que não se pode escolher ver e não ver concomitantemente. Tal opção faz parte do esquema manipulatório empregado pelo destinador para que o destinatário esteja, ao mesmo tempo, atento e fiel ao texto, mas também desconfiado dele. Essa estratégia narrativa engaja o leitor, instiga a curiosidade, motiva a caçar pistas.

A leitura de *Os Marvels* pode auxiliar na formação do leitor no EFII, pois traz história dentro da história, mescla ficção e realidade e questiona sobre construção e inconclusão como parte do processo de compreender o texto. Tal qual o leitor, o livro analisado apresenta um texto que fala sobre formação e não finalização, um texto que fala sobre a viagem, o percurso, o recolhimento de pistas e a construção de hipóteses. Já na capa, somos convidados a embarcar e, uma vez embarcados, a trajetória é sem volta, pois a experiência propiciada pela leitura do livro – da exigência de um leitor atento, de um olhar perscrutador e sensível, tanto para a imagem como para a narrativa verbal – faz com que a viagem o modifique. A “escolha” pelos leitores juvenis atribui-se ao fato de o EFII ser um período bem significativo de travessia e de busca de identidade. Nessa situação, é possível que coincida a formação do eu com a formação do leitor, e ter um encontro com um texto que também aborda formação pode ser mais um elemento motivador. Nesse sentido, ao final do capítulo 7, elaborei dois infográficos com sugestões para se pensar a mediação de leitura do livro, voltadas ao EFII.

Menciono esta etapa específica e a mediação voltada a ela por ser meu ponto de partida, o que não significa um lugar estático nem um destino último. Como leitores, estamos em constante movimento, e, conseqüentemente, em constante formação. Como mediadora, sigo consciente da importância da leitura de livros que ofereçam diferentes linguagens como maneira de apurar o olhar sensível, para os livros e para o mundo. A leitura de *Os Marvels* é mais uma leitura dentre tantas que ainda posso fazer.

Figura 35 - Montagem de fotos de diversas janelas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024)

Esquadrros

Eu ando pelo mundo prestando atenção
 Em cores que eu não sei o nome
 Cores de Almodóvar
 Cores de Frida Kahlo, cores

Passeio pelo escuro
 Eu presto muita atenção no que meu irmão ouve
 Como uma segunda pele, um calo, uma casca
 Uma cápsula protetora

Eu quero chegar antes
 Pra sinalizar o estar de cada coisa
 Filtrar seus graus

Eu ando pelo mundo divertindo gente
 Chorando ao telefone
 E vendo doer a fome dos meninos que tem fome

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela, quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

Eu ando pelo mundo
 E os automóveis correm para quê?
 As crianças correm para onde?

Transito entre dois lados de um lado
 Eu gosto de opostos
 Exponho o meu modo, me mostro
 Eu canto para quem?[...]

Eu ando pelo mundo, e meus amigos, cadê?
 Minha alegria, meu cansaço?
 Meu amor, cadê você?
 Eu acordei
 Não vi ninguém ao lado

Adriana Calcanhoto¹⁰³

São palavras finais, mas não finalizadoras. Como sujeitos, também não finalizamos antes de findar. Como leitores, nunca estaremos prontos, a menos que nosso tempo tenha se esgotado. Seguimos em constante (re)(des)construção. O que olho a partir de outro enquadramento, neste

¹⁰²Na coluna da esquerda, de cima para baixo: dia recém-amanhecido na RS386, pôr-do-sol na ponte sobre o rio Taquari (RS), janela na brinquedoteca da Faced/UFRGS: Projeto de Extensão *Quem Quer Brincar* e sobrevoando sobre Salvador (chegada para o congresso da ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada). Na coluna da direita, de cima para baixo: início de uma noite de verão vista do quarto 301 do Hospital Militar de Porto Alegre (RS), arco-íris visto da janela de uma van em Ouro Preto, MG, na chegada para o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e chuva torrencial na Rodovia do Parque (Porto Alegre, RS).

¹⁰³CALCANHOTO, A. **Público**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2001. Formatos: VHS/DVD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=leL7KSkm97M>. Acesso em: 12 ago. 2023.

momento, é o percurso. Na escrita, (re)(d)escrevo-me e, ao me (re)(d)escrever, constituo-me. Utilizo-me da metáfora, tão bem explicitada por Manguel, no livro *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*, do mundo como livro e da vida como viagem, porque foi sobre isto que escrevi: leitura e viagem, mundo e vida.

A metáfora do mundo como livro confirma adequadamente nossa impressão de que o espaço ao nosso redor comporta significado e de que cada paisagem conta uma história, iluminando o ato da leitura com o sentido de decifração não apenas das palavras na página, mas do próprio mundo. Mundo e texto, viagem e leitura, são imagens concomitantes, facilmente evocadas na imaginação. Tanto a viagem como a leitura se desenrolam no tempo, tanto o mundo como o texto definem um espaço. A vida como uma viagem é, como vimos, uma das nossas mais antigas metáforas; já que ler é uma jornada através de um livro, a imagem conecta todas as três atividades, de modo que cada uma delas – ler, viver, viajar – se alimenta das outras e ao mesmo tempo as enriquece. O leitor, assim, é tanto aquele que viaja pelo mundo como aquele que viaja pela vida [...] (Manguel, 2017, p. 55).

Esta dissertação se constituiu como se constitui um leitor, paulatinamente, com recursos advindos dos mais variados âmbitos. No espaço, está concluída: há um ponto final. No tempo, não: a discussão não se esgota, estamos em constante movimento de busca pela (re)forma. Por isso, talvez, devesse tê-la terminado com as reticências. Diferentemente do leitor, que pode visitar o texto lido, avançar, retroceder, eleger apenas alguns trechos para retomar, o viajante não tem a possibilidade de realizar tais ações. Ainda que retorne a determinado ponto, já não será o mesmo, nem ele nem o ponto. Mas seria o leitor o mesmo ao visitar um texto? Seria um texto o mesmo ao reencontrar o leitor? Não seria a ação de visitar sempre única? Há, para o leitor e para o viajante, um ponto cego, um não-lugar, e por mais que tente vê-lo, encontrará, em uma nova visita, detalhes que passaram despercebidos anteriormente, assim como um texto que nunca termina de dizer (Calvino, 1993), que retumba e ecoa em nós.

Esta dissertação foi construída no não-lugar. O não-lugar que permite, simultaneamente, estar fora e pertencer. O não-lugar do leitor. O não-lugar do viajante. Ela se constituiu num espaço entre Santa Cruz do Sul e Porto Alegre, no intervalo de janelas variadas, entre casa-estrada-universidade, entre universidade-avenidas-hospital, entre hospital-estrada-casa, entre casa-ruas-escola, num tempo que, por vezes, esteve associado ao deus Cronos – quilômetros percorridos por hora –, por vezes, ao deus Kairós – olhos na tela do computador, e já era madrugada. Ela – na realidade – nós nos compusemos também a partir de janelas que me foram propiciadas mirar porque a busca foi incessante, porque desafios se apresentaram, porque a universidade instigou, motivou, desacomodou e me pôs em outras janelas.

Dessa forma, antes do ponto final, precisei eu me desconstruir para reconstruir. Precisei eu andar, olhar, sair, despertecer, afrouxar as tramas que me seguravam para, só então, poder usar construir. Deixei de ser somente a mãe que era já há 12 anos, deixei de ser a filha que era

há 42, deixei de ser a esposa que era há 15, deixei de ser a professora que era há 19. Deixei de ser o que era e não deixei. Só assim pude passar a conduzir. Carreguei comigo nós insolúveis, desatei alguns que pareciam não quererem se desfazer, descobri outros que nem sabia existirem. Dei nós, muitos nós! Me enlinhei e desenlinhei.

Tive de aprender a perder o controle, tal qual o leitor de um texto imprevisível. E assim como ele, também fui ao ritmo de quem avança, para, interrompe. Andei com pressa e me arrastei. Atravessei o escuro das estradas vazias e prestei atenção aos tons que as estações modificam. Fiquei imobilizada por tempestades e acelerei em dias ensolarados. Vi acidentes no percurso e presenciei o alvorecer. Fui errante. Voei acima das nuvens e cambaleei de cansaço. Andei, porque, para o viajante, mais importante do que o ponto de partida ou o ponto de chegada – que, para mim, nem sempre estavam claros – é a modificação que se dá no deslocamento.

Por vezes, a frase: “Joseph estava perdido” (Selznick, 2016, n.p.) vinha à minha mente. Eu era o Joseph! Assim como ele, tentava buscar alguma relação entre tudo o que acontecia ao meu redor. Sentia-me, além de perdida, ausente, – por mais que estivesse em tantos lugares – e as palavras de Noteboom (Noteboom *apud* Manguel, 2017, p. 58) ecoavam em mim: “qualquer um que esteja constantemente viajando está sempre em outro lugar, e, portanto, sempre ausente”. Mas a ausência e o desejo de busca fizeram-me, da mesma maneira que a personagem, encontrar sustentação em *(des)conhecidos*, que passaram a fazer parte de minha teia, mostrando-me o quanto afinidades estreitam laços (sim, o trajeto foi feito de muitos laços!). Não à toa, *afinidade*, etimologicamente, vem do Latim AFFINIS, *vizinho*, *contíguo*, *amigo de e FINIS*, *fronteira*, *limite*, *fim*. Quando todas as fronteiras pareciam tão nebulosas, abstratas demais e sem sentido, quando eu julgava estar no limite, em afins encontrei contenção, fosse por meio de braços que me envolviam ou palavras que me abrigavam: eram a casa da Rua Folgate, 18. O objeto de estudo me atravessava ou será que eu estava atravessada pelo objeto de estudo? Não sei. As incertezas foram companheiras de percurso. Mergulhei. Fui imersa. Li. Fui lida. Intenso, desafiador e belo!

Enquanto esta dissertação se construía, aquela que tantas histórias me contou se descosia, devagar foi afrouxando as tramas que lhe compunham – sempre tão rígidas e muito resistentes –, permitindo-se esmorecer lentamente. Em contrapartida, eu apertava meus pontos, tornava-me mais consistente, porque avançava: em teoria, em produção, em vida. Enquanto, por um lado, eu clamava por uma forma de permanência em algum lugar: casa, universidade, escola, hospital, estrada, avenida, por outro, perseguia a determinação de quem avança sem olhar para trás, de quem se entrega a uma pesquisa, a um sonho. Enquanto matéria e tempo não me davam escolhas, eu mirava por alguma janela e, lá fora, a despeito do que ocorria dentro, buscava

recursos, talvez até, quem sabe, um refúgio – tal qual o leitor isolado na torre, imerso nas páginas, sem saber o que está por ocorrer, mas com a possibilidade da apreciação do que passou: “as páginas já lidas propiciam a possibilidade da recordação. E no presente do texto existimos suspensos num momento que muda o tempo todo, uma ilha de tempo tremulando entre o que sabemos do texto e o que ainda está por vir” (Manguel, 2017, p. 30).

Entre os não-lugares e a (des)(re)construção, tive de aceitar que o tecido é frágil e o tempo implacável. Tive de conviver com os laços e os nós simultâneos. Vivi a importância da obrigação e o prazer da abstração. Como quem lê um livro difícil, mas extremamente prazeroso, como o leitor que vai se adaptando à trama, à linguagem, às construções de um texto, e nele vai se deleitando, apesar das dificuldades. Não saí ilesa, felizmente! Depreendi desse tempo, que não há caminho de volta, não há como visitar a trajetória, mas há sempre a (in)finita possibilidade da (re)construção.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. A. Uma literatura & seu leitor! *In*: OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 103-117.
- AMARAL, M. P. L. do. **Livro ilustrado e primeira infância: leituras que excedem palavras.** UFMG, 2021, 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/44687>. Acesso em: jan. 2024.
- ARAÚJO, R. da C. Para Além Das Palavras: A Ilustração e o Livro Infantil Contemporâneo. **Revista Mosaicum**, vol. 5, n.10, 2020. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_936416f807db4b0ea7941c3805aa08f9. Acesso em: nov. 2023.
- ARAÚJO, S. S., PARENTE, L. O. da S. S. & ARAÚJO, A. D. A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, vol.19, n.3, p.711-731, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914360>. Acesso em: dez. 2022.
- AZEVEDO, L. N. Detetives de Livro: mediação de livros em biblioteca escolar. **Revista ACB**, v. 24, n. 3, p. 594-599, dez. 2019. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1579>. Acesso em: dez. 2023.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas.** O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARONI, R. A narrativa na imagem: sequência, intriga e configuração. Nikoleta Kerinska (tradutora). **Revista Estado da Arte**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 267 – 283, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/eda-v2-n1-2021-62180>. Acesso em: ago. 2023.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto.** São Paulo: Ática, 2005.
- BELMIRO, C. A. Livro de imagens. *In*: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- BICALHO, D. C. Leitura. *In*: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil no Pisa 2018.** 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes>

[institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018](#). Acesso em: 9 abr. 2022.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2012.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BELMIRO, C. A. Letramento visual. *In*: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CALCANHOTO, A. Esquadros. *In*: **Público**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2001. Formatos: VHS/DVD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=leL7KSkM97M>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

CARVALHO, C.; ARAÚJO, M. M. Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** Brasília, n. 56, 2019, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40185616>. Acesso em: dez. 2023.

CAVALCANTE, N.; OLIVEIRA, E. **Brincando de inventar**. Fortaleza: Seduc, 2015. (Coleção Paic Prosa Poesia).

CORRÊA, H. T.; GONÇALVES, D. de C. P. Livros para crianças ilustrados e premiados: uma experiência de leitura em biblioteca escolar. **Caderno Seminal Digital**, nº 35, v. 35 (Jul-Dez/2020) – e-ISSN 1806-9142. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2020.48171>. Acesso em: jan. 2024.

COSSON, R. Letramento literário. *In*: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 07 jan. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

COVALESKI, R. L. Imaginários midiáticos: uma reflexão a partir de narrativas intertextuais e imagens híbridas. *Galáxia*, n. 30, p. 182-195, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016120400>. Acesso em: out. 2023.

EVALTE, T. T. **(Re)Pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019, 226 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202059>. Acesso em: nov. 2022.

EVALTE, T. T. **Para entender o livro brinquedo: arte e literatura na infância.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014, 122 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/106489>. Acesso em: nov. 2022.

FARIA, K.; SOUSA, S.; TEIXEIRA, S. **Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura.** Revista Desenredo, v.10, n.2, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FELTRE, C.; ROGÉRIO, C. Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre mediação de leitura. **Manuscrita: Revista de Crítica Genética**, n. 37, p. 25-38, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.usp.br/manuscrita/article/view/177962>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FERNANDES, C. A. dos S. **Palavra e imagem no livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak.** UFPR, 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. <https://hdl.handle.net/1884/47948>. Acesso em: jan. 2024. Acesso em: jan. 2024.

FERREIRA, A. A. S. **Comunicação visual no livro ilustrado: palavra, imagem e design contando histórias.** UFCC, 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em *Design*). Universidade Federal de Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/925>. Acesso em: jan. 2024.

FERREIRA, M. C. L. (org.) **Glossário de termos do discurso.** Porto Alegre, Gráfica da UFRGS, 2001.

FLECK, F. de O.; CUNHA, M. F. V. da; CALDIN, C. F. Desafios da leitura do livro: texto, imagem e mediação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.21, n.1, p.194-206, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2390>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FIORIN, J. L. A noção de texto na semiótica. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29370. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FLECK, F. de O.; CUNHA, M. F. V. da; CALDIN, C. F. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. **Perspectiva ciência infantil**, v. 21(1), p. 194-206, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2390>. Acesso em: nov. 2023.

FLOCH, Jean-Marie. **Petites Mythologies de l'oeil et de l'esprit: Pour une sémiotique plastique.** Paris-Amsterdam, Hadès-Benjamins, 1985.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *In*: Jean-Marie Floch. **Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit**, Paris-Amsterdam, Hadès-Benjamins, 1985,

p. 189-207. Tradução: Analice Dutra Pilar. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

FONSECA, M. M. **Arte Naval**. 6. ed. Rio de Janeiro: SDM (Serviço de Documentação da Marinha), 2022.

FONTANARI, R. Como ler imagens? A lição de Roland Barthes. **Galáxia**, São Paulo, v.31, p. 144-145, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-2554201612239>. Acesso em: dez. 2022.

FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. FNLIJ, **48º seleção anual 2022 – os altamente recomendáveis 2022 (produção 2021)**. 29 jul. 2022. Instagram: @fnlij. Disponível em: <https://instagram.com/fnlij?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GIACOMIN, M. S.; RAMOS, F. B. Como a criança lê o livro literário infantil?. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, p. e40917, nov. 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.40917>. Acesso em: nov. 2022.

GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1973.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pisa: apresentação coletiva**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: Tambellini Filmes e Produções Audiovisuais. Rio de Janeiro. Distribuidora: Copacabana Filmes e Produções, 2001. DVD (64 min, son., color). Disponível em: <https://youtu.be/I9l7upG0DI?si=llvqMDqncguoVwCX>. Acesso em: 19 de dez. 2023.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KIRST, C. L. **O texto e a imagem nos livros infantis**. UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia), 2016, 111 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/157381>. Acesso em: ago. 2023.

KRESS, G., & van LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual. Design**. London: Routledge, 1996.

- LANDOWSKI, E. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. *In: Galáxia*, São Paulo, n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>. Acesso em: 07 set. 2023. (2014a)
- LANDOWSKI, E. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras, 2014b.
- LINDEN, S. V. der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- LOBO, P. De V. S. *Falar imagens: recepção de leitura no livro-imagem*. USP, 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.11606/D.16.2020.tde-23062021-113931>. Acesso em: jan. 2024.
- LORENZET, F. L. *Leitura literária da narrativa visual na educação infantil*. UCS, 2016, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1371>. Acesso em: jan. 2024.
- LORENZET, F. L.; RAMOS, F. B.; SOUZA, R. J. de. Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2609–2629, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13624>. Acesso em: dez. 2023.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MANGUEL, A. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1982.
- MAIA, P. De S. *Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura*. UEL, 2019, 133 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Estadual de Londrina, PR, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226775>. Acesso em: jan. 2024.
- MATA, M. A. da. Leitor proficiente. *In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/home?busca=leitor+proficiente>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- MENDES, C. M. Da linguística estrutural à semiótica discursiva: um percurso teórico-epistemológico. *Raído*, v. 5, n. 9, p. 173–193, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/975>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- MENEGAZZI, D.; DEBUS, E. S. D. O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. *Calidoscópico*, vol. 16, n. 2, p. 273-285, mai./ago. de 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09>. Acesso em: nov. 2023.
- MORAIS, C.; RAMOS, F. B., HADDAD, S. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 384-

404, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3964>. Acesso em: jan. 2024.

MORAES, O. **Quando a imagem escreve - reflexões sobre o livro ilustrado**. UNICAMP, Campinas, SP: [s.n.], 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2019. Disponível: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3051>. Acesso em: jan. 2024.

NANNINI, P. B. R. **Palavra e imagem: possíveis diálogos no universo do livro de artista**. São Paulo, UNESP, 2016. 250. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139484>. Acesso em jan. 2024.

NETO, J. C. de M. Tecendo a manhã. *In: Poesias completas*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NUNES, M. F. **A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2007, 281f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/1099>. Acesso em: jan. 2024.

NUNES, M. F. **Livro de imagem: a literatura infantil como experiência de leitura da imagem**. *In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 200, 2011, Rio de Janeiro. Anais do 200 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Sheila Cabo Geraldo; Luiz Cláudio da Costa (Org.). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

NUNES, M. F. Mediação da leitura de um livro de Imagem. *In: NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R.; ALVES, C. de M., et al. (Orgs.). Ler para mediar: a literatura infantil na roda*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. P. 176-195. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/253467>. Acesso em: jan. 2024.

NUNES, M. F. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013, 254 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/87978>. Acesso em: jan. 2024.

NUNES, M. F.; EVALTE, T. T.; PILLAR, A. Dutra. Texto literário infantil: produção de sentido a partir do olhar, do brincar e do ler. 59 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 59-75, jan./abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.82452>. Acesso em: dez. 2023.

NUNES, M. F. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível das crianças. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n.16 (Educação literária), p. 169-185, jul./dez, 2021. ISSN: 2357-9234. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/218802>. Acesso em: dez. 2022.

NUNES, M. F. Capas da “Cacique”. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, n. 1, p. e234, 30 set. 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e234>. Acesso em: dez. 2022.

NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem **Revista Graphos**, vol. 22, n° 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292>. Acesso em: nov. 2023.

OLIVEIRA, A. C. de. (org.) *In: Curso Intensivo de Semiótica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS). São Paulo: PUC, 13, 20, 27 de ago. de 2022 e 03 de set. de 2022 [on-line].

OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, R. de. Breve histórico da ilustração do livro infantil e juvenil. *In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p.13-47.

PANOZZO, N. S. P. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001. 169 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2072>. Acesso em nov. 2023.

PANOZZO, N. S. P. **Leitura no Entrelaçamento de Linguagens**: literatura infantil, processo educativo e mediação. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007, 211f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13183>. Acesso em: nov. 2023.

PAULINO, G. Leitura literária. *In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). Glossário Ceale*: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PESSOA, F. **Obra Poética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.

PIETROFORTE, A. V. **Análise do Texto Visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica Visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2021.

PILLAR, A. D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PILLAR, A. D. Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 123-142, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/1241>. Acesso em: 24 jun. 2023.

QUINTANA, M. **A vaca e o hipogrifo**. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

RAMOS, A. M.; MATTOS, M. Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo português e brasileiro: uma análise comparada. **ALEA**. Rio de Janeiro, vol. 21/3, p. 149-166, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2019213149166>. Acesso em: dez. 2022.

RAMOS, A. M. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: Formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de ler**, vol. 5, no. 1, p. 5 – 8, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/sedede ler>. Acesso em: nov. 2022.

RAMOS, F. B.; ACOSTA, C.; RELA, E. Da capa à contracapa: paratextos no processo constitutivo. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 145–163, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653276>. Acesso em: jul. 2023.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Acesso a embalagem do livro infantil. *Perspectiva*, v.23, n. 01, p. 115-130, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: set. 2022.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S.P. **Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil**. Caxias do Sul: Educs, 2015 (e-book). Disponível em: <https://www.uces.br/educs/livro/mergulhos-de-leitura-a-compreensao-leitora-da-literatura-infantil/>. Acesso em: set. 2022.

RAMOS, F. B.; LORENZET, F. L.; SOUZA, R. J. de. O Gato e a Árvore: cuidados na formação do leitor de imagens. **Dossiê: literatura: educação, recepção e circulação de obras literárias**, v. 22, n. 2, p. 164-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52294>. Acesso em: nov. 2022.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**. Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Conversas com o professor: 2)

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Y. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ROCHA, S. B.; NUNES, M. F. Interação e sentido a partir da leitura de dois excertos do livro verbo-visual *Os Marvels*. **Claraboia**, n.21 (Semiótica didática: um diálogo entre semiótica e ensino), p. 40-54, jan./jun., 2024. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1320/1124>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, T. do N. **“Eu aprendi leitura de imagem”**: um estudo sobre o desenvolvimento de princípios de análise em leituras de imagem em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental UFRGS, Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), 2018, 54 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/181545>. Acesso em: ago. 2023.

- SANTANA, F. A. de; BRANDÃO, A. C. P. Como crianças leem livros de imagem?. **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 165-188, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36431. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36431>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- SANTOS, E. P. dos. **A mediação do livro ilustrado de literatura Infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola**. UFRN. 2019. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27239>. Acesso em: jan. 2024.
- SELZNICK, B. **A invenção de Hugo Cabret**. São Paulo: Edições SM, 2007.
- SELZNICK, B. **Sem Fôlego**. São Paulo: Edições SM, 2012.
- SELZNICK, B. **Os Marvels**. São Paulo: Edições SM, 2016.
- SERAFINI, F. **Reading the Visual – An Introduction to Teaching Multimodal Literacy**. New York, NY: Teachers College Press, 2014.
- SILVA, B. dos R. de C. B. **O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras**. USP, 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.93.2019.tde-15042019-123117>. Acesso em: jan. 2024.
- SILVA, C. E. C.; ROCHA, M. L. da; CAREGNATO, S. Projetos de leitura vão às escolas. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, n. 1, v. 8, 2000. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/99816>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- SILVA, L. O. da. **As ilustrações e o incentivo à leitura na infância**. UFRGS. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Biblioteconomia), 2018, 43 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189755>. Acesso em: mar. 2023.
- SILVA, S. F. da. **Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil**. UFRN. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29333>. Acesso em: jan. 2024.
- SOARES, M. Letramento. *In*: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- ZIMMERMANN, M.E. **Design editorial de livro ilustrado infantil**. UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso (Faculdade de Arquitetura. Design Visual), 2019, 120 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/219362>. Acesso em: out. 2023.

APÊNDICE A – RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS SciELO BRASIL

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/eixo |
|--------------|------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livro-imagem | 30 | 4 | A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual | <p>ARAÚJO, S. S., PARENTE, L. O. da S. S. & ARAÚJO, A. D. (2019). A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual. Revista Brasileira De Linguística Aplicada, 19(3), 711–731.</p> <p>Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914360. Acesso em: dez. 2022.</p> | <p>Multimodalidade;</p> <p>Literatura infantil;</p> <p>Imagem;</p> <p>Gramática do design visual;</p> <p>Paic.</p> | Foco no leitor em fase de alfabetização. Público-alvo: anos iniciais do Ensino Fundamental I. |
| | | | Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem | <p>CARVALHO, C.; ARAÚJO, M. M. Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem. Estud. Lit. Bras. Contemp. Brasília, n. 56, 2019, p. 1-12, 2019.</p> <p>Disponível em: https://doi.org/10.1590/2316-40185616. Acesso em: dez. 2023.</p> | <p>Texto visual;</p> <p>Literatura infantil;</p> <p>Leiturabilidade;</p> <p>PNBE 2014.</p> | Como se organiza a significação estética em um livro de imagem? Público-alvo: Educação Infantil. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/eixo |
|-----------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo português e brasileiro: uma análise comparada | RAMOS A. M. & MATTOS M. Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo o português e brasileiro: uma análise comparada. ALEA . Rio de Janeiro, vol. 21/3, p. 149-166, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1517-106X/201921-3149166 . Acesso em: dez. 2023. | Álbum-lírico; Ilustração; Imagem; Suporte. | Análise de livros-álbum líricos e suas diferenciações quanto aos livros-álbum narrativos. |
| | | | Livro ilustrado: texto, imagem e mediação | FLECK, F. de O.; CUNHA, M. F. V. da; CALDIN, C. F. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. Perspectiva ciência infantil , v. 21(1), p. 194-206, jan. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5344/2390 . Acesso em: nov. 2023. | Livro ilustrado; Literatura infantil; Mediação de leitura; Bibliotecário. | Mediação de leitura voltada a bibliotecários. Literatura Infantil. Análise de “Histórias de Recreio” (Ana Maria Machado, 1982) e “Vizinho, vizinha” (Roger Mello). |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/eixo |
|----------------------------------|------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mediação de leitura livro-imagem | 1 | 1 | Livro ilustrado: texto, imagem e mediação | FLECK, F. de O.; CUNHA, M. F. V. da; CALDIN, C. F. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. Perspectiva ciência infantil , v. 21(1), p. 194-206, jan. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5344/2390 . Acesso em: nov. 2023. | Livro ilustrado; Literatura infantil; Mediação de leitura; Bibliotecário. | Mediação de leitura voltada a bibliotecários. Literatura Infantil. Análise de “Histórias de Recreio” (Ana Maria Machado, 1982) e “Vizinho, vizinha” (Roger Mello). |
| Livro- imagem EF | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Livro- imagem EF II | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem | 34 | 2 | Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem | CARVALHO, C. & ARAÚJO, M. M. Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem. Estud. Lit. Bras. Contemp. Brasília, n. 56, 2019, p. 1-12. <i>Estud Lit Bras Contemp</i> [Internet]. 2019;(56):e5616. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2316-40185616 . Acesso em: dez. 2023. | Texto visual; Literatura infantil; Leiturabilidade; PNBE 2014. | Como se organiza a significação estética em um livro de imagem? Público-alvo: Educação Infantil. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/eixo |
|-----------------------------------------|------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Imaginários midiáticos: uma reflexão a partir de narrativas intertextuais e imagens híbridas | COVALESKI, R. L. Imaginários midiáticos: uma reflexão a partir de narrativas intertextuais e imagens híbridas. <i>Galáxia</i> , n. 30, p. 182-195, abr. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016120400 . Acesso em: out. 2023. | Imaginários midiáticos; Narrativa intertextual; Imagem híbrida. | Imagens inseridas na sociedade contemporânea, que contribuem para a construção de significações e relações simbólicas. |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem EF | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem EFII | 0 | 0 | - | - | - | - |

APÊNDICE B – RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS CAPES

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|--------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livro-imagem | 347 | 9 | Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem | CARVALHO, C. & ARAÚJO, M. M. Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem. Estud. Lit. Bras. Contemp. Brasília, n. 56, 2019, p. 1-12. <i>Estud Lit Bras Contemp</i> [Internet]. 2019;(56):e5616. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2316-40185616 . Acesso em: dez. 2023. | Texto visual; Literatura infantil; Leiturabilidade; PNBE 2014. | Como se organiza a significação estética em um livro de imagem? Público-alvo: Educação Infantil. |
| | | | Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo português e brasileiro: uma análise comparada | RAMOS, A. M.; MATTOS, M. Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo português e brasileiro: uma análise comparada. ALEA . Rio de Janeiro, vol. 21/3, p. 149-166, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1517-106X/2019213149166 . Acesso em: dez. 2023. | Álbum-lírico; Ilustração; Imagem; Suporte. | Análise de livros-álbum líricos e suas diferenciações quanto aos livros-álbum narrativos, que é, basicamente, a questão da não sequencialidade. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|-----------|------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Livro ilustrado: texto, imagem e mediação | FLECK, F. de O.; CUNHA, M. F. V. da; CALDIN, C. F. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. Perspectiva ciência infantil , v. 21(1), p. 194–206, jan. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5344/2390 . Acesso em: nov. 2022. | Livro ilustrado; Literatura infantil; Mediação de leitura; Bibliotecário. | Mediação de leitura voltada a bibliotecários. Literatura Infantil. Análise de “Histórias de Recreio” (Ana Maria Machado, 1982) e “Vizinho, vizinha” (Roger Mello) |
| | | | Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: Formar melhores leitores cada vez mais cedo | RAMOS, A. M. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: Formar melhores leitores cada vez mais cedo. Sede de ler , vol. 5, no. 1, p. 5 – 8, out. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/index.php/sede_deler . | Livro ilustrado; Artes gráficas; Literatura infantil. | Histórico do livro ilustrado até os dias de hoje. |
| | | | O Gato e a Árvore: cuidados na formação do leitor de imagens | RAMOS, F. B.; LORENZET, F. L.; SOUZA, R. J. de. O Gato e a Árvore: cuidados na formação do leitor de imagens . Dossiê: literatura: educação, recepção e circulação de obras literárias v. 22 n. 2 (2020). p. | Educação Infantil; Literatura Infantil; Livro de imagem; Mediação; PNBE 2014. | Mediação de leitura com estudantes de 4 anos do livro <i>O gato e a árvore</i> (Coelho, 2009). |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|-----------|------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | 164-181. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52294 . Acesso em: nov. 2023. | | |
| | | | Para além das palavras: as ilustrações e o livro infantil contemporâneo | ARAÚJO, R. da C. Para Além Das Palavras: A Ilustração e o Livro Infantil Contemporâneo. Revista Mosaicum , Vol.5. n.10 (2020). Disponível em: https://rmp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doj_primary_oai_doj_org_article_936416f807db4b0ea7941c3805aa08f9 . Acesso em: nov. 2023. | Literatura infantojuve-nil; Textos para crianças; Formação de professores. | Leitura de imagens com enfoque no design do livro infantil contemporâneo. |
| | | | Da capa à contracapa: paratextos no processo constitutivo. | RAMOS, F. B.; ACOSTA, C.; RELA, E. Da capa à contracapa: paratextos no processo constitutivo. ETD - Educação Temática Digital , v. 22, n. 1, p. 145-163, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unica.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653276 . Acesso em: jul. 2023. | PNBE; Educação infantil; Livro infantil; Mediação. | As mensagens paratextuais e sua importância para a interpretação de livros de literatura infantil. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|----------------------------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | O design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo | MENEGAZZI, D.; DEBUS, E. S. D. O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. Calidoscópico , vol. 16, n. 2, p. 273-285, mai./ago. de 2018. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscópico/article/view/cld.2018.162.09 . Acesso em: nov. 2023. | <i>Design</i> gráfico; Livro infantil; Educação literária. | Relações entre texto e imagem e as aplicações do <i>design</i> gráfico nos projetos de literatura infantil. |
| | | | Como ler imagens? A lição de Roland Barthes | FONTANARI, R. Como ler imagens? A lição de Roland Barthes. Galáxia , São Paulo, v.31, p. 144-145, jan. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-2554201612239 . Acesso em: dez. 2023. | Imagem; Fotografia; Roland Barthes. | Estudos da visualidade voltados à fotografia, a partir de conceitos de Roland Barthes. |
| Mediação de leitura livro-imagem | 18 | 6 | Livro ilustrado: texto, imagem e mediação | FLECK, F. de O.; CUNHA, M. F. V. da; CALDIN, C. F. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. Perspectiva ciência infantil , v. 21(1), p. 194-206, jan. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981 | Livro ilustrado; Literatura infantil; Mediação de leitura; Bibliotecário. | Literatura Infantil. Análise de “Histórias de Recreio” (Ana Maria Machado, 1982) e “Vizinho, vizinha” (Roger Mello, 2002). |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|-----------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | -5344/2390 . Acesso em: nov. 2023. | | |
| | | | Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem | NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem Revista Graphos , vol. 22, nº 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292 . Acesso em: nov. 2023. | Literatura Infantil; Leitura da imagem; Mediação; Letramento visual; Didática. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |
| | | | Detetives de livros | AZEVEDO, L. N. Detetives de Livro: mediação de livros em biblioteca escolar. Revista ACB , v. 24, n. 3, p. 594-599, dez. 2019. ISSN 1414-0594. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/ra_cb/article/view/1579 . Acesso em: dez. 2023. | Mediação de livros; Livros de imagens; Biblioteca escolar; Detetive de livros. | Atividade de leitura e mediação realizada com alunos do 3º ano, com foco nos livros de imagem. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|-----------|------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil | LORENZET, F. L.; RAMOS, F. B.; SOUZA, R. J. de. Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2609-2629, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13624 . Acesso em: dez. 2023. | Mediação; Leitura literária; Educação infantil. | Mediação de leitura com os alunos da Educação Infantil, tendo como foco o livro de imagem <i>Ladrão de Galinhas</i> (Rodríguez, 2009). |
| | | | Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre mediação de leitura | FELTRE, C.; ROGÉRIO, C. Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre mediação de leitura. Manus crítica: Revista de Crítica Genética , [S. l.], n. 37, p. 25-38, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.usp.br/manuscritica/article/view/177962 . Acesso em: 25 jul. 2023. | Materialidade dos livros; Leitura; Processos de criação; Infância. | A materialidade nos livros ilustrados e a mediação de leitura desse gênero textual. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|-------------------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Como crianças leem livros de imagem? | SANTANA, F. A. de; BRANDÃO, A. C. P. Como crianças leem livros de imagem?. Revista Inter Ação , v. 41, n. 1, p. 165-188, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36431. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36431 . Acesso em: 25 jul. 2023. | Leitura Livro de imagem Desenvolvimento infantil Educação infantil | Leitura de livros de imagem: observação e análise de atividade realizada com crianças de 4 e 5 anos. |
| Livro- imagem EF | 97 | 4 | Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem | NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem Revista Graphos , vol. 22, n° 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292 . Acesso em: nov. 2023. | Literatura Infantil; Leitura da imagem; Mediação; Letramento visual; Didática. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|-----------|------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual | <p>ARAÚJO, S. S., PARENTE, L. O. da S. S. & ARAÚJO, A. D. (2019). A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual. Revista Brasileira De Linguística Aplicada, 19(3), 711-731.</p> <p>Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914360. Acesso em: dez. 2023.</p> | <p>Multimodalidade;</p> <p>Literatura infantil;</p> <p>Imagem;</p> <p>Gramática do visual</p> <p>Paic</p> | Foco no leitor em fase de alfabetização. Público-alvo: anos iniciais do Ensino Fundamental I. |
| | | | Como a criança lê o livro literário infantil? | <p>GIACOMIN, M. S.; RAMOS, F. B. Como a criança lê o livro literário infantil?. Acta Scientiarum. Education, v. 42, n. 1, p. e40917, 5 nov. 2019.</p> <p>Disponível em: DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.40917. Acesso em: nov. 2023.</p> | <p>Literatura infantil;</p> <p>Leitura;</p> <p>Cultura infantil;</p> <p>Repertório.</p> | Leitura e mediação de livros de imagem com foco em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|----------------------------|------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Livros para crianças ilustrados e premiados: uma experiência de leitura em biblioteca escolar | CORRÊA, H. T.; GONÇALVES, D. de C. P. Livros para crianças ilustrados e premiados: uma experiência de leitura em biblioteca escolar. Caderno Seminal Digital , n° 35, v. 35 (Jul-Dez/2020) – e-ISSN 1806-9142. Disponível em: http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2020.48171 . Acesso em: jan. 2024. | Literatura infantil; Livro ilustrado; Letramento literário. | Círculo de leitura (Cosson, 2017) para análise das produções dos sujeitos em atividade de leitura mediada. |
| Livro-imagem EFII | 6 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem | 367 | 2 | Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem | CARVALHO, C. & ARAÚJO, M. M. Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem. Estud. Lit. Bras. Contemp. Brasília, n. 56, 2019, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2316-40185616 . Acesso em: dez. 2023. | Texto visual; Literatura infantil; Leiturabilidade; PNBE 2014. | Como se organiza a significação estética em um livro de imagem? Público-alvo: Educação Infantil. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|-----------------------------------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo | MENEGAZZI, D.; DEBUS, E. S. D. O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. Calidoscópio , vol. 16, n. 2, p. 273-285, mai./ago. de 2018. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09 . Acesso em: nov. 2023. | <i>Design</i> gráfico; Livro infantil; Educação literária. | Relações entre texto e imagem e as aplicações do <i>design</i> gráfico nos projetos de literatura infantil. |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 6 | 2 | Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil | LORENZET, F. L.; RAMOS, F. B.; SOUZA, R. J. de. Narrativa visual: mediação de leitura na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2609-2629, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13624 . Acesso em: dez. 2023. | Mediação; Leitura literária; Educação infantil. | Mediação de leitura com os alunos da Educação Infantil, tendo como foco o livro de imagem <i>Ladrão de Galinhas</i> (Rodriguez, 2009). |
| | | | Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação | MORAIS, C.; RAMOS, F. B.; HADDAD, S. Paratextos em livros de imagem | Educação de Jovens e Adultos; Educação literária; | Investiga a presença de paratextos em livros de imagem do acervo do |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/Eixo |
|---------------------------|------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | de Jovens e Adultos | selecionados para Educação de Jovens e Adultos. Rev. bras. Estud. pedagog. , Brasília, v. 100, n. 255, p. 384-404, maio/ago. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3964 . Acesso em: jan. 2024. | Programa Nacional Biblioteca da Escola. | Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação de Jovens e Adultos (PNBE/EJA/2014). |
| Narrativa de imagem EF | 22 | 1 | A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual | ARAÚJO, S. S., PARENTE, L. O. da S. S. & ARAÚJO, A. D. (2019). A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual. Revista Brasileira De Linguística Aplicada , 19(3), 711–731. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914360 . Acesso em: dez. 2023. | Multimodalidade; Literatura infantil; Imagem; Gramática do visual; Paic. | Como se organiza a significação estética em um livro de imagem? Público-alvo: Educação Infantil. |
| Narrativa de imagem EF II | 5 | 0 | - | - | - | - |

APÊNDICE C - RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS BDTD

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|--------------|------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Livro-imagem | 16 | 6 | Palavra e imagem: possíveis diálogos no universo do livro de artista | NANNINI, P. B. R. Palavra e imagem: possíveis diálogos no universo do livro de artista. São Paulo, UNESP, 2016. 250. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/139484 . Acesso em: jan. 2024. | Arte; Palavra; Imagem; Poesia visual; Livro de artista. | Palavra e imagem como linguagens a serem observadas em livros de artistas. |
| | | | Falar imagens: recepção de leitura no livro-imagem. | LOBO, P. De V. S. Falar imagens: recepção de leitura no livro-imagem. USP, 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: doi: 10.11606/D.16.2020.tde-23062021-113931 . Acesso em: jan. 2024. | <i>Design</i> ; Linguagem visual; Livro ilustrado; Livro-imagem; Recepção de leitura. | A leitura de imagens em livros ilustrados, com enfoque nos aspectos estéticos do livro. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------|------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Quando a imagem escreve: reflexões sobre o livro ilustrado | MORAES, O. Quando a imagem escreve - reflexões sobre o livro ilustrado. UNICAMP, Campinas, SP: [s.n.], 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2019. Disponível: https://hdl.handle.net/20.500.12733/3051 . Acesso em: jan. 2024. | Livros ilustrados; Ilustração de livros; Literatura infantil; | O livro ilustrado como um território de criação, em que diferentes linguagens se encontram. |
| | | | O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras | SILVA, B. dos R. de C. B. O livro ilustrado na literatura infantil contemporânea: a relação entre o texto e a imagem em obras brasileiras. USP, 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi: 10.11606/D.93.2019.tde-15042019-123117 . Acesso em: jan. 2024. | Autores brasileiros; Literatura infantil; Livro ilustrado; Relação entre texto e imagem. | Panorama do livro ilustrado, desde seus primórdios até os dias atuais. Relação entre linguagem visual e linguagem verbal. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Palavra e imagem no livro <i>Onde vivem os monstros</i> , de Maurice Sendak | FERNANDES, C. A. dos S. Palavra e imagem no livro <i>Onde vivem os monstros</i>, de Maurice Sendak. UFPR, 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. https://hdl.handle.net/1884/47948 . Acesso em: jan. 2024. | Letras; Literatura infantojuvenil Ficção; História; Crítica. | As materialidades que compõem o livro ilustrado contemporâneo, com enfoque no livro <i>Onde vivem os monstros</i> (SENDAK, 2009). |
| | | | Comunicação visual no livro ilustrado: palavra, imagem e design contando histórias | FERREIRA, A. A. S. Comunicação visual no livro ilustrado: palavra, imagem e design contando histórias. UFCC, 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Design). Universidade Federal de Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: http://dspace.sci.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/925 . Acesso em: jan. 2024. | Comunicação visual; Livro ilustrado; Ilustração de livros; <i>Design</i> gráfico; Livro infantil – <i>design</i> ; Narrativa visual; Leitura de imagens. | A partir de obras selecionadas do acervo da FNLIJ, investiga a relação imagem e palavra, sob a perspectiva do <i>design</i> , em livros ilustrados. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|----------------------------------|------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mediação de leitura livro-imagem | 37 | 3 | Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil | SILVA, S. F. da. Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil. UFRN. 2020.349 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jsui/handle/123456789/29333 . Acesso em: jan. 2024. | Livro de imagem; Narrativa por imagem; Competência recepcional do leitor; Imaginação. | A leitura de livros de imagem por crianças da Educação Infantil - do nível IV, com cinco anos de idade. |
| | | | Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura | MAIA, P. De S. Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura. UEL, 2019, 133 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Universidade Estadual de Londrina, PR, 2019. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226775 . Acesso em: jan. 2024. | Literatura infantoju-venil; Livros; Leitura; Imagem e texto. | Mediação de leitura de Livro-álbum e entrevista com autores e ilustradores. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------------------------------------|------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | A mediação do livro ilustrado de literatura Infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola | SANTOS, E. P. dos. A mediação do livro ilustrado de literatura Infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola. UFRN. 2019. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jsui/handle/123456789/27239 . Acesso em: jan. 2024. | Livro ilustrado de literatura infantil; Artes visuais; Linguagem visual; Educação. | Mediação de leitura e produção na esfera das artes visuais do livro ilustrado de literatura infantil. |
| Livro- imagem EF | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Livro- imagem EF II | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem | 11 | 0 | - | - | - | - |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 21 | 4 | Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil | SILVA, S. F. da. Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil. UFRN. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, | Livro de imagem; Narrativa por imagem; Competência recepcional do leitor; Imaginação. | A leitura de livros de imagem por crianças da Educação Infantil - do nível IV, com cinco anos de idade. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------|------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jsui/handle/123456789/29333 3. Acesso em: jan. 2024. | | |
| | | | Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura | MAIA, P. De S. Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura. UEL, 2019, 133 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Universidade Estadual de Londrina, PR, 2019. Disponível em: http://www.biblioteca.digita.uel.br/document/?code=vtls000226775 . Acesso em: jan. 2024. | Literatura infantojuvenil; Livros; Leitura; Imagem e texto. | Mediação de leitura de Livro-álbum e entrevista com autores e ilustradores. |
| | | | Leitura literária da narrativa visual na educação infantil | LORENZET, F. L. Leitura literária da narrativa visual na educação infantil. UCS, 2016, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/11338/13 | Leitura; Letramento; Educação de crianças; Literatura infantil. | Visando contribuir com o letramento, investiga o modo como crianças de 4 anos leem narrativas visuais. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|--------------------------|------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | 71 . Acesso em: jan. 2024. | | |
| | | | Livro ilustrado e primeira infância: leituras que excedem palavras | AMARAL, M. P. L. do. Livro ilustrado e primeira infância: leituras que excedem palavras. UFMG, 2021, 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/44687 . Acesso em: jan. 2024. | Literatura infantil; Livro ilustrado; Educação Infantil. | Investigação no acervo de livros premiados pela FNLIJ, visando caracterizar o processo de constituição do livro ilustrado brasileiro. Livro ilustrado como objeto artístico. |
| Narrativa de imagem EF | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem EFII | 0 | 0 | - | - | - | - |

APÊNDICE D – RESULTADOS OBTIDOS NA BASE DE DADOS LUME/UFRGS

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|--------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livro-imagem | 194 | 9 | Mediação da leitura de um livro de Imagem | NUNES, M. F. Mediação da leitura de um livro de Imagem. <i>In</i> : NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R.; ALVES, C. de M., et al. (Orgs.). Ler para mediar: a literatura infantil na roda. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. P. 176-195. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/253467 . Acesso em: jan. 2024. | Leitura; Literatura infantil. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |
| | | | Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem | NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem Revista Graphos , vol. 22, nº 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292 . Acesso em: nov. 2023. | Literatura Infantil; Leitura da imagem; Mediação; Letramento visual; Didática. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------|------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido | NUNES, M. F. Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 2013, 254 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. http://hdl.handle.net/10183/87978 | Ensino fundamental; Letramento; Literatura infantil; Semiótica. | Leitura mediada de livro de imagem como prática de interação e sentido que auxilia no letramento visual. |
| | | | Design editorial de livro ilustrado infantil | ZIMMERMAN, M.E. Design editorial de livro ilustrado infantil. UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso (Faculdade de Arquitetura. Design Visual), 2019, 120 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/219362 . Acesso em: out. 2023. | Design Editorial. Livro Ilustrado. Literatura Infantil. | Produção e descrição das etapas de criação de um livro ilustrado com estudantes a partir dos nove anos de idade. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | (Re)Pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens. | EVALTE, T. T. (Re)Pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019, 226 f. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/202059 . Acesso em: nov. 2022. | Formação de Professores. Pedagogia. Ensino de Artes Visuais na Pedagogia. Leitura de Imagens. Semiótica Discursiva. | A importância de embasar teoricamente os docentes para a leitura de imagens. |
| | | | Texto literário infantil: produção de sentido a partir do olhar, do brincar e do ler | NUNES, M. F.; EVALTE, T. T.; PILLAR, A. D. Texto literário infantil: produção de sentido a partir do olhar, do brincar e do ler. 59 Revista GEARTE , Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 59-75, jan./abr. 2018. http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.82452 Acesso em: dez. 2023. | Produção de sentido; Leitura da imagem; Livro-brinquedo; Livro de imagem. | A construção de sentido a partir da interação com livros de imagem e livros-brinquedo, evidenciando como o olhar sensível e a proposta lúdica podem estar associados à leitura. |
| | | | As ilustrações e o incentivo à leitura na infância (Silva, 2018) | SILVA, L. O. da. As ilustrações e o incentivo à leitura na infância. | Bibliotecário; Ilustração; Incentivo à leitura; | Apresenta diferenciações e semelhanças a respeito da imagem e da ilustração, |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------|------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | UFRGS. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Biblioteconomia), 2018, 43 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/189755 . Acesso em: mar. 2023. | Leitura; Livro ilustrado; Livro infantil. | buscando identificar a influência delas no desenvolvimento humano e no incentivo à leitura na infância. |
| | | | “Eu aprendi leitura de imagem”: um estudo sobre o desenvolvimento de princípios de análise em leituras de imagem em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | ROSA, T. do N. “Eu aprendi leitura de imagem” : um estudo sobre o desenvolvimento de princípios de análise em leituras de imagem em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental UFRGS, Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), 2018, 54 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/181545 . | Arte/educação; Leitura de imagem; Princípios de análise de imagem; Diálogo; Produção escrita. | Como os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental analisam imagem em diálogos e produções escritas a partir de leituras de imagens. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|-----------------------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | Acesso em: ago. 2023. | | |
| | | | O texto e a imagem nos livros infantis | KIRST, C. L. O texto e a imagem nos livros infantis. UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia), 2016, 111 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/157381 . Acesso em: ago. 2023. | Literatura infantil; Narrativa textual; Narrativa visual. | Como elementos doutrinários e/ou libertadores estão presentes em livros infantis. |
| Mediação de leitura livro-imagem | 2 | 2 | Mediação da leitura de um livro de Imagem | NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem Revista Graphos , vol. 22, nº 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292 . Acesso em: nov. 2023. | Leitura; Literatura infantil. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|------------------------------------------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem | NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem Revista Graphos , vol. 22, nº 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/uftp.b.1516-1536.2020v22n2.52292 . Acesso em: nov. 2023. | Literatura Infantil; Leitura da imagem; Mediação; Letramento visual; Didática. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |
| Livro- imagem EF | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Livro- imagem EF II | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem | 129 | 1 | Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem | NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem. Revista Graphos , vol. 22, nº 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/uftp.b.1516-1536.2020v22n2.52292 . Acesso em: nov. 2023. | Literatura Infantil; Leitura da imagem; Mediação; Letramento visual; Didática. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |
| Mediação de leitura narrativa de imagem | 3 | 2 | Mediação da leitura de um livro de Imagem | NUNES, M. F. Mediação da leitura de um livro de | Leitura; Literatura infantil | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial |

| Descritor | Resultados | Resultados relevantes | Título | Tipo de publicação | Palavras-chave | Tema/ eixo |
|--------------------------|------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | Imagem. <i>In</i> : NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R.; ALVES, C. de M., et al. (Orgs.). Ler para mediar: a literatura infantil na roda. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. P. 176-195. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/253467 . Acesso em: jan. 2024. | | teórico a semiótica discursiva. |
| | | | Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem | NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem Revista Graphos , vol. 22, nº 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292 . Acesso em: nov. 2023. | Literatura Infantil; Leitura da imagem; Mediação; Letramento visual; Didática. | Mediação de leitura de livro de imagem, tendo como referencial teórico a semiótica discursiva. |
| Narrativa de imagem EF | 0 | 0 | - | - | - | - |
| Narrativa de imagem EFII | 0 | 0 | - | - | - | - |