

CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO *DESIGN VISUAL* PARA AS CAMADAS LEITORAS EM NARRATIVAS VISUAIS: PROPOSTA DE LEITURA PARA A OBRA *CENA DE RUA*, DE ANGELA LAGO

Contributions of visual design grammar to the reader layers in visual narratives: reading proposal for the work *Cena de Rua*, by Angela Lago

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno¹
<https://orcid.org/0000-0001-8308-4390> 

¹Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, PI. 64049-550 – cpggl.cchl@ufpi.edu.br

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar estratégias de leitura para o texto imagético em sala de aula, utilizando a obra *Cena de Rua*, de Angela Lago. Partimos do pressuposto de que a imagem é um signo e, como tal, é a apresentação de uma realidade, que pode suscitar inúmeras interpretações. O trabalho aborda a compreensão leitora em narrativas visuais e tem como percurso metodológico um método experimental de análise de imagens na obra *Cena de Rua*, a partir de autores bases, de pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006) e de estudos afins, como os desenvolvidos por Manguel (2001), que aborda o conceito de imagem narrativa; Bértolo (2014), que fala acerca dos níveis de leitura e Adler e Doren (2010), que propõem visões sobre as camadas de leitura. Visamos contribuir com o campo de ensino e de pesquisa com foco em narrativas visuais, de modo que os leitores alcancem camadas mais profundas da compreensão leitora.

Palavras-chave: Camadas de leitura; Compreensão leitora; Gramática do Design Visual; Narrativas visuais.

Abstract: This work aims to present reading strategies for imagetic text in the classroom, using the work *Cena de Rua*, by Angela Lago. We start from the assumption that the image is a sign and, as such, is the presentation of a reality, which can give rise to countless interpretations. The work addresses reading comprehension in visual narratives and its methodological path is an experimental method of image analysis in the work *Cena de Rua*, based on basic authors, assumptions of the Grammar of Visual Design (GDV), proposed by Kress and Van Leeuwen (2006) and related studies, such as those developed by Manguel (2001), which addresses the concept of narrative image; Bértolo (2014), who talks about reading levels and Adler and Doren (2010), who propose views on reading layers. We aim to contribute to the field of teaching and research with a focus on visual narratives, so that readers reach deeper layers of reading comprehension.

Keywords: Reading layers; Reading comprehension; Grammar of Visual Design; visual narratives.

Introdução

O texto pode ser considerado um quebra-cabeça que, como tal, contém peças a

serem encaixadas. O leitor, como estrategista, precisa identificar as peças (signos), estabelecer conexões a partir de condições linguageiras e contextuais para construir uma representação semântica de modo a alcançar camadas mais profundas no texto para uma compreensão textual proficiente.

Compreender é estabelecer sentidos, identificando uma intenção do produtor, através da manipulação de recursos linguageiros, do estabelecimento de relações, levando em consideração não apenas a parte cotextual da superfície linguística, mas, também, o seu contexto e o seu entorno (modelo situacional). Nesse processo, é necessário que estratégias cognitivas sejam suscitadas, levando em consideração as experiências do leitor, as suas vivências e o seu conhecimento de mundo. A partir disso, será possível recuperar parcialmente a intenção do produtor, uma vez que não é possível identificar o sentido do texto em sua essência (Snowling; Hulme, 2013).

Ao abordar a compreensão leitora em livros compostos por imagens destinados ao público infantil, este trabalho tem a pretensão de contribuir para o campo do ensino e da pesquisa com foco em narrativas visuais, e propõe um método experimental de analisar tais imagens, da obra *Cena de Rua*, de Angela Lago (2000), a partir de autores de referência, como Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2006), precursores da Gramática do *Design Visual* (GDV); Manguel (2001), que aborda o conceito de imagem narrativa; Bértolo (2014), que fala acerca dos níveis de leitura e Mortimer Adler e Charles Doren (2010), que apresentam algumas camadas de leitura.

Acerca das narrativas compostas por relações imagéticas, fica a cargo das imagens contarem a história. Por isso, partimos da premissa de que elas têm o poder de informar e suscitar diversos sentimentos, produzindo conhecimento e sensações. Como bem destacou Alberto Manguel (2001), a imagem é traduzida nos termos de nossa própria existência e que, por isso, conferimos a ela uma vida infinita e inesgotável de interpretações.

Partindo desse pressuposto, este estudo objetiva colaborar com uma proposta de estratégia de leitura que pode ser desenvolvida com os alunos em sala de aula, utilizando a obra *Cena de Rua*, de Angela Lago. Nossa proposição parte de princípios teóricos e metodológicos da Gramática do *Design Visual*, considerando ainda níveis e camadas de leitura.

A sugestão de atividade com o livro *Cena de Rua*, de Angela Lago, leva em consideração que o trabalho com a compreensão leitora deve possibilitar intervenções pedagógicas, com estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, que promovam o desenvolvimento linguístico do aluno, estimulando-o a ampliar seus conhecimentos de mundo para que ele possa se tornar um leitor proficiente. Enfim, trata-se do entendimento de que existem graus de aproximação em relação à identificação do que propõe o texto.

Leitura de imagens e narrativas visuais

Martine Joly (2007) destaca que não é tão simples dar um conceito exato para a palavra 'imagem'. No entanto, a autora arrisca-se a dizer que ela designa algo que, apesar



de nem sempre evocar o visível, “toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece” (Joly, 2007, p. 13).

Uma outra concepção de imagem é identificada por Joly (2007) como uma metáfora, figura de retórica mais utilizada, prevista no dicionário como sinônimo de imagem. Por isso, ao abordarmos a metáfora verbal ou o “falar” por imagens, empregamos uma palavra no lugar da outra, como resultado da relação analógica ou de comparação. Por este viés, a leitura de imagens torna-se um processo cognitivo rico, inesperado e criativo, já que, como dito pela autora, a comparação de dois termos (explícita e implícita) estimula a imaginação e a descoberta de insuspeitos comuns entre eles. Para Joly, portanto, as imagens são capazes de comunicar e transmitir mensagens.

Com isso, notamos que a sua utilização acontece nos mais variados espaços e meios, fazendo com que façamos interpretação e decifração imagéticas cotidianamente. As imagens são signos, e, para Joly (2007, p. 30), “um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa”.

Acerca da leitura de imagens, deve-se partir de alguns princípios, dentre os quais estão os elencados por Joly (2007). O primeiro é o fato de a imagem possuir um caráter heterogêneo. Em outras palavras, ela pode abrigar em seus limites categorias de signos diversos, tais como: imagens (signos icônicos, analógicos); signos plásticos, por exemplo, cores, formas, composição interna ou textura e signos linguísticos, da linguagem verbal. A autora assevera ainda que é a relação, ou a interação, quem produzirá o sentido que conscientemente aprendemos a decifrar, e que uma observação mais sistemática ajudará a compreendermos melhor aquilo que vemos/lemos.

O segundo princípio diz respeito ao signo analógico, em que a semelhança é o seu princípio de funcionamento, o que pode ser um problema, porque a imagem pode tornar-se perigosa tanto por excesso como por falta de semelhança. No primeiro caso, a semelhança exagerada provocaria confusão entre imagem e representado. Por outro lado, a insuficiência nesse princípio causaria uma perturbadora e inútil ilegibilidade.

Ao tratar das questões e métodos de análise de imagens, Joly (2007) elenca questões, a que chama de reticências:

1. O que há a dizer de uma mensagem que, precisamente devido à sua semelhança, parece naturalmente legível?
2. Uma outra atitude é contestar a riqueza de uma mensagem visual através de um inevitável e repetitivo: o autor quis tudo isso?
3. Uma terceira reticência diz respeito à imagem considerada como artística – e que a análise deformaria, porque a arte não seria da ordem do intelecto, mas da ordem afetiva ou emotiva.

Na leitura imagética, também devemos levar em consideração que a imagem é uma linguagem universal. Desde os primórdios da humanidade produzimos imagens, o que, de



certa forma, nos leva, erroneamente, a acharmos que somos capazes de reconhecer uma imagem figurativa, independentemente do seu contexto histórico e cultural. Joly (2007) defende que a compreensão errônea ocorre porque, mesmo reconhecendo este ou aquele motivo, não significa que compreendamos a mensagem da imagem no seio da qual o motivo pode ter uma significação muito particular, ligada tanto ao seu contexto interno como ao do seu aparecimento, às expectativas e aos conhecimentos do receptor.

As intenções do autor devem também ser levadas em consideração na leitura imagética. Não sabemos exatamente o que o autor quis dizer. Isso porque o próprio autor não domina toda a significação da mensagem que produziu. O leitor também não, já que não viveu na mesma época, país, ou sequer apresenta as mesmas expectativas do produtor da mensagem.

Por isso, conforme Joly (2007), interpretar e analisar uma mensagem não consiste certamente em tentar encontrar uma mensagem preexistente, mas em entender quais significações determinada mensagem, em determinadas circunstâncias, provoca. Por causa disso, ao observar a intencionalidade de quem produziu uma imagem, são necessários limites e pontos de referência para uma análise.

Por fim, na análise de textos imagéticos, Joly (2007) elenca quatro elementos, também essenciais, a serem observados a que ela designa como eixos plásticos: formas, cores, composição e textura. Todos esses elementos concorrem para a composição global da obra e a consideração destes elementos plásticos, a partir de referências, das nossas atitudes e das nossas expectativas, permitem revelar uma série de significações que, conjugadas com os elementos icônicos e linguísticos da obra, compõem a narrativa.

Alberto Manguel (2001, p. 24) chama as narrativas visuais de “narrativa da imagem”, e afirma que “a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem”. Para ele, este tipo de narrativa possui um encantamento pela forma dinâmica como pode ser lida ao longo dos anos. Com o passar do tempo, o leitor acaba descobrindo mais detalhes, associa e combina com outras imagens, empresta-lhe palavras, o que faz com que ela exista no espaço que ocupa, independentemente do tempo que reservamos para contemplá-la.

Ao lermos narrativas visuais, ampliamos o que é limitado por uma moldura, conferimos à imagem uma vida infinita e inesgotável. A partir dessas leituras, construímos outras narrativas. Acerca disso, Manguel (2001) destaca que:

Construímos nossas narrativas por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do autorreflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho (Manguel, 2001, p. 28).

Com isso, o autor explicita que nenhuma narrativa visual possui o caráter de exclusividade ou de imutabilidade, já que o olhar do leitor é que dará sentido ao que lê/vê. Afinal, toda imagem é um mundo, e sua compreensão se dá mediante incontáveis camadas



de leitura e cada leitor remove essas camadas com a finalidade de acessar a obra nos termos do próprio leitor.

Ciça Fittipaldi (2008), ao abordar a narrativa visual, descreve a dinamicidade desse tipo de leitura, em que cada leitor pode adiantar, atrasar ou adiar a sequência narrativa que está em leitura. Também possibilita retomar, retroceder para rever algum ponto, retomar algum fio narrativo deixado para trás. Ainda conforme a autora, conferimos às narrativas visuais movimentos segundo nossos impulsos e vontades.

Para Fittipaldi (2008), toda imagem tem uma história a contar. É esta a característica primordial da natureza de narrativas de imagem. Suas figurações e formas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar, o que torna a narrativa mais acessível e a comunicação se dá de forma mais imediata. A autora chama a atenção para o fato de o processo de identificação das figuras como representações ser mais rápido do que na expressão gráfica.

A imagem narrativa, ao ilustrar um texto literário, não se perde na pretensão de superar o texto, mas adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção, ampliar suas vozes, dando asas à imaginação leitora, mais prazer à leitura e ao uso do livro. Nos livros visuais, por exemplo, a imagem é a condutora da narrativa e sua forma de leitura é mais aberta e possui um roteiro em que a sequência narrada está atrelada a uma noção consensual, que permite diversas compreensões, mas que quem está lendo ou guiando a leitura, deve preocupar-se para não extrapolar o que está posto.

Assim, ao avaliar a coerência textual de uma narrativa visual, devemos considerar como a ilustração converge para o texto, de forma que este seja reafirmado ou complementado; em que medida a imagem se desvia do texto; e como ela se contradiz em relação ao texto. É importante mencionar que esta contradição pode ser um mecanismo utilizado, propositalmente, pelo ilustrador-autor para suscitar outros pontos de vista e interpretação, o que não pode interferir nos destinos da trama, tampouco trancar o fluxo de acontecimentos da narrativa. Por isso, é importante partir de um ponto para uma análise mais coerente e uma dessas possibilidades é a Gramática do Design Visual, acerca da qual o próximo item tratará.

Contribuições da Gramática do *Design Visual* para a leitura imagética

A Gramática do *Design Visual* (GDV), de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2006), é uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional. A GDV percebia a Semiótica não apenas como uma área que estudava os signos, mas a ela cabia o estudo de um sistema de signos, visto que existem outras formas de produção de significados para além da linguagem verbal. Por causa disso, caberá à GDV o estudo da interação com a linguagem não-verbal.

Kress (1996) aborda que os textos, na visão da Semiótica Social, são multimodais e multifuncionais, que se desdobram em três metafunções, das quais devemos partir para realizar análises de imagens sob a perspectiva da GDV. A primeira é a função ideacional,



que está subdividida em narrativos e conceituais.

Sobre a metafunção ideacional narrativa, os participantes estarão sempre envolvidos em ações e eventos. Os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação em uma representação imagética, que é representada por setas ou pelo posicionamento dos participantes ou objetos representados, que acabam direcionando o olhar do leitor para um determinado ponto na imagem. A metafunção ideacional narrativa divide-se em: ação, reacional, verbal e mental, conversão e simbolismo geométrico.

Conforme Cássia Lima, Sônia Pimenta e Adriana Azevedo (2009), a ação descreve ou apresenta acontecimentos do mundo material. A ação não-transicional apresenta apenas a presença do participante-ator e a meta não está presente na imagem. Na linguagem verbal, esse processo equivale a orações com verbos intransitivos. Na ação transicional, há a presença de pelo menos dois participantes, o ator, que desenvolve a ação, e a meta, que corresponde àquele para quem a ação é direcionada. A bidirecional ocorre quando os dois participantes são ator e meta ao mesmo tempo.

A metafunção ideacional narrativa reacional envolve uma ação e uma reação, em que o vetor é formado pela direção do olhar do participante, que reage a um fenômeno (transacional – o fenômeno está na imagem; não-transicional – fora da imagem, em que não se sabe para onde o participante olha, e pode gerar no leitor empatia ou identificação com o personagem) (Lima; Pimenta; Azevedo, 2009).

Na metafunção ideacional narrativa verbal e mental, o participante liga-se a um balão em que o conteúdo é a representação de um processo mental ou de uma fala. No de conversão, a comunicação é apresentada como um ciclo, que, conforme Lima, Pimenta e Azevedo (2009), o retransmissor (participante) é ator em relação a um participante e meta em relação a outro. Por último, pode ocorrer o simbolismo geométrico, em que há participantes de qualquer espécie, e o vetor aponta para um ponto fora da imagem.

A segunda classificação de metafunção é a representação conceitual, em que a imagem não é uma narrativa, mas a apresentação de uma relação de taxonomia entre seus participantes. Está dividida em processo classificacional, em que os participantes são subordinados uns aos outros por um tema em comum; e em processos analíticos, em que há a presença de um ou mais participantes, denominados portadores, que se relacionam com os seus atributos possuídos, que formam uma estrutura passível de uma classificação (Lima; Pimenta; Azevedo, 2009).

A terceira e última metafunção é a interpessoal, que trata da interação entre falantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo. Nela, o significado é uma troca e envolve o falante e o ouvinte (Hallyday, 2004). Esta função classifica-se em olhar enquadramento e perspectiva.

Acerca do primeiro, o olhar, ao produzir uma mensagem, o produtor toma para si um ato de fala em particular, o que faz com que ele espere que o ouvinte siga esse ato em seu turno; o ouvinte pode aceitar ou rejeitar a oferta, obedecer ou não ao comando, conforme abordou Hallyday (2004).



Sobre o enquadramento, este cria uma relação social imaginária e tem a função de aproximar o leitor da imagem, por meio de imagens captadas a distâncias menores. Isso ocorre porque as imagens com maior distância retiram o impacto do olhar do leitor. Acerca da perspectiva, esta é o trabalho com a imagem a partir de um ângulo de um determinado ponto de vista (Kress; Van Leeuwen, 2006). É importante destacar que é nesta dimensão que as relações de poder são colocadas, estabelecidas ou ratificadas pelo ângulo vertical.

Os graus de articulação são critérios também importantes na análise imagética. O primeiro é a representação, que forma uma escala que vai do abstrato ao realístico, da simples linha até o detalhamento; o segundo é a contextualização, que é a presença ou não de fundo, da ausência ao mais detalhado; o terceiro é a saturação da cor, que vai da total saturação à ausência (preto e branco); o quarto, a modulação de cores, que vai de cores primárias às mais diversas tonalidades e nuances de uma mesma cor; a diferenciação de cores vai do monocromático ao uso de diversas cores; profundidade; iluminação com jogo de luzes e cores e o brilho (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Enfim, estes são alguns dos aspectos relevantes, dentre muitos, que selecionamos para tratar a partir de preceitos elencados pela GDV. Entendemos que esta gramática pode auxiliar os leitores de textos imagéticos a avançarem para as camadas mais profundas de compreensão, quando se propõe a descrever alguns métodos para ler imagens e abordar conceitos que devem orientar a leitura de narrativas imagéticas.

Camadas de leitura e compreensão leitora

Para Joly (2007), a interpretação de um texto não pressupõe apenas a interação de leis internas e externas ao texto (como as da sua produção e as da sua receptividade), mas leva em consideração também o contexto de experiência anterior no qual se inscreve a percepção estética. Isso indica que, mesmo no momento em que surge:

uma obra nunca se apresenta como uma novidade absoluta que surge num vazio de informação; devido a um vasto jogo de anúncios, de sinais – manifestos ou latentes –, de referências implícitas, de características já familiares, o seu público está predisposto a um certo modo de recepção (Joly, 2007, p. 70).

Para Maria Angélica Carvalho (2022), um leitor, no processamento de informações de um texto, que não conseguir recuperar conteúdos em sua memória, de maneira que eles sejam integrados às novas informações veiculadas pelo texto, será incapaz de conseguir interpretar o que lê/vê. Além de formar uma base textual correspondente, será preciso inter-relacionar as proposições com base em aspectos pragmáticos, além de levar em consideração a vivência/experiência do leitor. Como resultado desse processo, esperamos que seja desenvolvida uma atividade cognitiva, que, além dos aspectos linguísticos, envolva uma rede de fenômenos sociopragmáticos.

Interpretar um texto, portanto, é buscar significado, significar os signos, conforme suas regras, uso e propósitos comunicativos. Aqui, envolvem-se aspectos semânticos e



pragmáticos. Conforme Carvalho (2022, p. 3), “pode-se falar em interpretação quando não há compreensão direta do significado, ou seja, o significado direto não é suficiente para se compreender o propósito comunicativo intencionado”. Nesse sentido, a autora conceitua interpretação a partir de uma concepção estrita, que é atribuir sentido ao texto; sentido este que não está claro e necessita interpretação para que ele seja compreendido.

No processo escolar, por exemplo, Carvalho (2022) aborda que cabe aos alunos identificarem e selecionarem quais são as informações mais importantes no texto, relacionando-as com o seu conhecimento acessado por meio de aspectos cognitivos e sociais, o que está para além do texto. Se este processo ocorrer de forma satisfatória, segundo a autora, poderá resultar na compreensão leitora. O resultado será o avanço para os níveis mais profundos de compreensão textual e a elaboração da representação semântica do texto, de forma que o discente não realize uma paráfrase apenas, mas reinterprete-o.

Constantino Bértolo (2014) elenca que, ao ler um texto narrativo, o leitor coloca-se diante de quatro níveis de leitura. O primeiro, textual, corresponde ao decifrar do texto enquanto código linguístico, atribuindo significado aos signos. Para o autor, ler um texto não é uma tarefa simples e requer competências, tais como atenção, memória, concentração, capacidade de relação e associação, visão espacial, capacidade para formular hipóteses, construir expectativas etc.

No nível autobiográfico, Bértolo (2014) destaca um aspecto interessante para o qual chamamos a atenção, que é o fato de as palavras apresentarem duas biografias – uma histórica e uma pessoal, das quais esta última está relacionada a nossas vivências autobiográficas. As palavras terão, portanto, uma carga semântica personalizada para cada pessoa/leitor. Isso quer dizer que somos capazes de traçar uma autobiografia de nossas palavras e somos portadores de um dicionário relativamente autônomo perante o geral significado da língua.

A narração autobiográfica pode ser alterada pela consciência falseadora que, apesar disso, não pode anular a presença do texto autobiográfico, aquilo que faz parte da vida do leitor. Nesse sentido, falamos em um confronto entre leituras: a do eu; e a textual, que está agrupada em três níveis – as palavras, as ações e os valores: as palavras compõem o texto; as ações são construídas com essas palavras e com as que se constrói a trama da narrativa; os valores são revelados por meio das palavras e das ações (Bértolo, 2014).

O terceiro nível de leitura, o metaliterário, está relacionado à história da Literatura em geral e à história leitora de cada leitor. Bértolo (2014) ressalta que, enquanto lê/vê, cada leitor projeta a leitura da narração e concreta sobre outras leituras literárias, a que o autor denomina de biografia literária. É imperioso mencionar que:

[...] existem diversos níveis de consciência de literária, desde a leitor adolescente e insensível que lê apoiado fundamentalmente em sua narração autobiográfica, até a do erudito que enche sua leitura de contínuas notas de pé de página (mentais ou não), podendo chegar ao extremo de que a narração textual desapareça sob o peso dessa narração metaliterária



como se os ecos encobrissem a voz (Bértolo, 2014, p. 55).

Por último, o nível ideológico. Nele, a leitura é realizada a partir de um sistema narrativo global, que está em constante transformação, mas que não impede de ser lido e compreendido. É o resultado de uma rede de relações sociais que transportam modelo de conduta, crenças, atitudes, paradigmas, valores, conhecimentos tácitos e implícitos, juízos e preconceitos etc., narrados por meio de fatos e personagens reais. Na leitura ideológica, segundo Bértolo (2014), o leitor utiliza um sistema de crenças que dão base e sentido às práticas sociais nas quais o sujeito está imerso. Tais crenças serão responsáveis pelo nível de intervenção e compreensão leitoras.

Dessa forma, ler narrativas é um processo que incorpora a leitura simultânea nesses quatro níveis, em que o resultado final dependerá do jogo de relações que o leitor mantenha com eles, jogo este sujeito à trama leitora, entendida por Bértolo (2014) como condição prévia à leitura, soma das trações e relações que, como leitor individual, mantém com os quatro níveis analisados.

A leitura se dá por camadas, integradas pelo leitor por meio de inferências, que possibilitam construir sentidos acerca do que propõe a narrativa, o conteúdo expresso no texto e, a partir dele, o leitor terá de resgatar conhecimentos enciclopédicos, de mundo etc. Este processo permite preencher lacunas do texto, considerando sua textualidade, as associações feitas pelo leitor, as quais são ancoradas no material linguístico (Carvalho, 2022).

Complementando o pensamento de Carvalho (2022), tomamos emprestada a concepção de Marcelo Dascal (2005) acerca das camadas constituidoras do texto, que são: o terreno do material linguístico expresso; o nível intermediário, que conta com as inferências a partir do conteúdo do texto, o seu contexto situacional; o nível mais profundo, que envolve os níveis anteriores, no qual o conhecimento de mundo do leitor, suas crenças e opiniões se sobressaem para o diálogo com o texto; e, ainda, um nível de extrapolação, em que se distancia do núcleo informacional no texto.

Nesse mesmo contexto, Adler e Doren (2010) apresentam quatro camadas de leitura. A primeira, leitura elementar, diz respeito à alfabetização funcional, dos primeiros anos da educação básica. A segunda, leitura inspeccional, está dividida em pré-leitura – ou “sondagem sistemática” – e a leitura rápida. Na pré-leitura o leitor examina o livro da orelha ao sumário, e faz uma leitura superficial sem empregar nenhum método. Já a leitura rápida é aquela que não se detém caso encontre algo que interrompa ou prejudique a compreensão. Conforme o autor, não é necessário parar de ler caso aconteçam interrupções na compreensão, já que ela virá na releitura, que encaminha para o próximo nível da leitura.

Na terceira camada, a de leitura analítica, o leitor precisa atuar e agir sobre o texto, pois ele não é mais passivo, e poderá ser capaz de compreendê-lo profundamente. Esse tipo de leitura pode gerar anotações, fichamentos, resumos, exposição oral, entre outros. Nessa camada, o leitor deverá ser capaz de compreender qual é o tema central da obra.



Um segundo estágio da leitura analítica, para Adler e Doren (2010), é a “leitura para iluminação”, em que o leitor deverá encontrar palavras-chave para o texto, a fim de compreender os conceitos principais do texto.

Na leitura sintópica, presente na quarta camada, o leitor deve ser capaz de fazer análises comparativas com narrativas de outros autores. É nessa “atuação” que a profundidade do texto poderá ser alcançada de fato (Adler; Doren, 2010).

Como visto nessa seção, a compreensão profunda do que se lê/vê depende de muitos fatores, como a interação entre o leitor e o texto, os conhecimentos prévios, as experiências, as vivências, o conhecimento linguístico, a capacidade de inferir sobre o que está posto na narrativa etc.

A seguir, apresentamos uma proposta de trabalho em sala de aula com a obra *Cena de Rua*, de Angela Lago, a partir de conceitos trabalhados pela Gramática do Design Visual, a fim de alcançar camadas de compreensão leitora mais profundas. São apresentadas propostas, por meio de indagações, que estão relacionadas ao enquadramento, às cores utilizadas nas imagens, aos vetores etc.

Possibilidades de estratégias de leitura em sala de aula com a obra *Cena de Rua*

É relevante que o docente, ao trabalhar com narrativas visuais, compreenda que a imagem é, de fato, uma linguagem específica e heterogênea, que se distingue do mundo real e que propõe, através de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada. Não somente isso, mas também deve distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência. Para que este processo ocorra adequadamente, o professor deve relativizar a sua própria interpretação, mesmo que compreenda os seus fundamentos, em um processo de liberdade intelectual que a análise pedagógica implica.

Inês Sim-Sim (2007) elenca que é indispensável também que o professor defina uma concepção de leitura para utilizar em sala de aula. A estudiosa concebe que ler é, dentre outros conceitos, ser capaz de compreender e retirar informações de um texto, ir além do significado nele disposto. Acerca da compreensão, alude a autora que ocorre por meio da interação do leitor com o texto, de modo que aquele atribui significados a este.

A obra, da qual faz parte este estudo, é *Cena de Rua*, da artista plástica Angela Lago, conhecida em vários países, além de ter recebido diversos prêmios pela sensibilidade com que vê o dia a dia de um menino de rua. Em sua narrativa visual, ela mostra que aquela criança, que poderia estar em qualquer esquina de toda cidade no mundo, vive a contradição do centro e da periferia. Ela conduz o olhar do leitor pelo olhar do menino. As cores são elementos fundamentais na obra e apontam para a forma como a criança vê/percebe as pessoas.

A narrativa é densa e contribui em termos de informações no sentido humano. A trama nos coloca no lugar do menino de rua e das contradições que ele vive. Ademais, desbanaliza a miséria de uma perspectiva que o jovem leitor é capaz de entender. Essa



desbanalização é um ponto fundamental porque dá visibilidade a tudo que é invisível: a periferia, as crianças carentes e os desalentos das ruas.

Fittipaldi (2008) elenca que, em *Cena de Rua*, Angela Lago fez algumas experiências visuais trabalhando com a perspectiva proporcionada pelo livro aberto nas mãos dos leitores: os desenhos e a disposição das imagens representam a grande movimentação nas ruas dos centros urbanos. Com a dobra do livro, a trama ganha profundidade e perspectiva.

Importante destacar que esta seção não tem a pretensão de fornecer uma receita pronta para a leitura da obra *Cena de Rua*, apenas contribuir com proposições e direcionamentos para o texto de que se trata, por meio de sugestões que contribuam para que os professores planejem suas atividades. De início, cabe ao docente definir o objetivo com a atividade e como será conduzida sua análise para estabelecer os seus instrumentos, resultando em um projeto que lhe orientará, assim como lhe permitirá organizar adequadamente a sua metodologia. Não há um método absoluto para a análise, mas opções a fazer, ou a criar, em função dos objetivos. O trabalho com a obra partirá do contexto de cada grupo de alunos, das vivências e das experiências desses sujeitos envolvidos.

Como visto em Sim-Sim (2007), alguns aspectos podem gerar problemas de compreensão textual, tais como ausência de conhecimento prévio do aluno acerca do tema e a ausência de conhecimento amplo do léxico. Por causa disso, os docentes deverão conversar antecipadamente com os discentes sobre a temática da narrativa que é objeto de leitura e ensino e pode promover o desenvolvimento do léxico dos alunos. Neste processo, alguns aspectos devem ser levados em consideração. Acerca disto, Stanislas Dehaene (2012) aborda que os fatores culturais devem ser analisados à luz dos fatores biológicos, uma vez que estes não existem se não houver forte impregnação da cultura. Ambos os aspectos serão essenciais para a aprendizagem da leitura e para a reciclagem neural.

O docente deve observar alguns questionamentos: de que maneira as imagens, expressões, cores empregadas nos personagens, vestuário, etc. podem contribuir para a construção de sentidos? Como as imagens estão organizadas na capa e quais ganham maior relevo? O título e a fonte utilizados permitem inferir o conteúdo para a leitura? O tipo de letra, o seu formato, pode ter alguma relação com o título, chama a atenção para alguma informação que poderá estar no texto? Essas características dizem algo sobre a história do livro? O que pode ser? Todos esses aspectos da superfície precisam ser observados para "caminhar" até uma camada mais profunda de compreensão leitora. Isso porque, mesmo sendo uma imagem, ela é composta por unidades menores que envolvem traços, cores, formatos, etc. e, assim como o texto escrito, essas unidades constituem o texto e contribuem para a sua textualidade, a superfície visual e como ela se constitui.

Outras questões a serem, inicialmente, observadas pelos professores são: qual assunto abordado na narrativa? Como abordar esse assunto em sala de aula? Que



aspectos podem ser explorados ao olhar as imagens com os alunos? Quais tópicos podem ser destacados durante a leitura? Como o professor pode colaborar para que os alunos atinjam camadas mais profundas do texto e níveis de compreensão textual? Que estratégias são empregadas pelo autor para organizar o dizer no texto? Quais fatores determinam a compreensão do texto imagético?

Para melhor abordar este quesito, alguns pontos podem ser levados em consideração, como o que é proposto por Isabel Solé (1998), na obra "Estratégias de leitura", em que ela apresenta as seguintes etapas: Preditivas, Pressupostas (anunciadas no texto por meio das marcas), Subentendidas (necessário contar com a rede de conhecimentos do leitor e o contexto sociocognitivo, envolve o implícito e o pressuposto). Por contar com a rede de conhecimento do leitor e o contexto, a interpretação sofre variações, e, por isso, dizemos tratar-se de uma compreensão situada, atrelada ao contexto sociocognitivo.

Solé (1998) também identifica algumas etapas que podem delinear o trabalho da leitura em sala de aula, considerando as camadas propostas em Dascal: 1. Preliminares (apresentação para o levantamento de hipóteses, predição leitora – estratégia cognitiva essencial); 2. Com o texto (aspectos superficiais); 3. No texto (níveis inferenciais a partir das pistas, dicas no emprego dos recursos linguageiros: cor, título, disposição dos personagens, outros) e 4. a partir do texto (como o leitor se insere na narrativa e como "sai" dela).

Após as etapas descritas acima, o docente poderá desenvolver alguma atividade, seja escrita ou oral, considerando alguns níveis de leitura: no autobiográfico, o leitor, ao ler um texto, põe em uso a autobiografia de suas palavras, o que pode gerar desencontros na proposta de uma realidade compartilhada pelo produtor. Isso acontece pelo fato de o leitor não conseguir incorporar, ao seu particular código visual-imagético, que permite a construção de mensagens, os significados oferecidos pela narração (Bértolo, 2014), que pode acontecer em maior ou menor grau. Portanto, a composição visual, seja com o verbo (palavra) ou com a imagem (representação conceitual) deve ser levada em consideração, o que pretendemos que ocorra, tendo em vista que haverá toda uma preparação anterior à atividade aqui proposta, que apresenta, como uma das possibilidades, a sequência abaixo descrita:

Sequência da narrativa de Cena de Rua

O leitor a que pretendemos para a proposta deste trabalho é o público infantil e a leitura a que recorreremos não é a tradicional, da qual o adulto lança mão, enquanto a criança escuta passivamente. Conforme Aline Pereira, Rosângela Gabriel e Laura Justice (2019, p. 204), na leitura compartilhada, alunos e professores são sujeitos ativos na elaboração de um diálogo, "que pode se referir ao enredo, às personagens, à memória de experiências que emergem a partir da leitura, a palavras específicas, à disposição do texto e imagem na folha ou na tela, a aspectos da linguagem escrita ou conhecimentos" [...] novos para o



público infantil.

Acerca da capa da obra, o leitor pode levantar as possíveis indagações: O que poderemos entender a partir desse título sobre a narrativa? por que o título está no singular? Por qual razão há um fundo preto ao redor do título? O que você sugere que encontrará na narrativa? Sobre o que ela trata? Quais as cores utilizadas? Você acha que elas foram utilizadas por qual razão? (observar a questão da profundidade, do fundo preto, questão das cores primárias e secundárias para trabalhar com os alunos, mostrando a importância desses elementos na construção da narrativa). A respeito dessa primeira imagem, cercada pelo fundo preto, é importante que o docente saiba que esta obra se aproxima de uma reportagem televisiva, em que as molduras pretas imprimem a impressão de movimentos de uma câmera que se aproxima e se afasta, mostrando flagrantes em algum lugar não especificado.

Com as indagações propostas, pretendemos que o aluno/leitor seja levado a uma reflexão acerca do tema, e seja capaz de identificar, pela cor e moldura, que se trata, possivelmente, de uma câmera. Claro que diversas outras possibilidades poderão ser instigadas com os alunos.

A camada pretendida nesse primeiro momento é a segunda, que corresponde à leitura inspeccional, em que poderá ser feita uma leitura superficial. Seria este o primeiro contato com a obra, superando a primeira camada, que está relacionada à leitura elementar.

Outra camada pretendida ainda com esse contato discente inicial com a obra é a de leitura analítica, em que o aluno deverá identificar, logo no início, do que trata a temática do livro. Um segundo estágio da leitura analítica, para Adler e Doren (2010), é a “leitura para iluminação”, em que o leitor deverá encontrar palavras-chave para o texto, como o autor sugere para os conceitos principais do texto.

Na Cena 1, as possíveis indagações são: podemos dizer quem é esse menino? Por que ele está entre carros? Quem pode ser esta pessoa que aparece dentro de um carro? Por que o menino e os carros possuem uma cor diferente da do outro personagem? A cena acontece de dia ou de noite? O que o menino carrega no ombro? Qual a expressão que os dois personagens apresentam? O que isso quer dizer? Esse menino mora na rua? Quem está captando essas imagens?

Acerca das cores e das estruturas de composição imagética nesta cena, a GDV pode contribuir com a percepção de que a comunicação visual em uma narrativa pode expressar significados múltiplos (Kress; Van Leeuwen, 2006). Isso quer dizer que uma imagem não apenas representa ou apresenta o mundo, de maneira abstrata ou concreta, mas também se relaciona com ele, mesmo que não seja acompanhada por um texto escrito. Disso decorre a necessidade de o professor conduzir os alunos a uma observação minuciosa de todos os detalhes que compõem a cena.

Na cena 2, há a presença de diversos elementos que podem ser explorados por quem guiará a leitura do livro. A começar pela diferença de cores na cena, à face das



personagens: a do menino pode demonstrar medo, espanto ou surpresa; a do outro personagem pode representar raiva, o que, inclusive, pode ser associada pelos leitores a partir da cor vermelha, que é uma cor quente e, em geral, é comum empregarmos a expressão “vermelho de raiva”.

Pereira, Gabriel e Justice (2019, p. 215) abordam que, “quando o leitor adulto aumenta a sua taxa de perguntas abertas (como, por exemplo, quem, quando, onde, porque, como, etc.), instiga a participação da criança nessa interação, por meio da linguagem”, bem como estabelece relações cognitivas para responder às perguntas feitas.

Na cena 2, espera-se que o leitor possa alcançar a camada analítica e a sintópica de leitura, identificando o tema da cena, de que forma se desenrola a trama, fazendo ligação com outras leituras, filmes e músicas. Faz-se mister destacar que, ao atingir essas camadas de leitura, o leitor alcançará o nível de leitura metaliterário e ideológico, ao trazer para o texto suas crenças, de tal forma que estas serão responsáveis pelo nível de compreensão e interpretação leitora.

Acerca da cena 2, possíveis indagações: Vamos comparar as cenas, por que os carros mudaram a cor? Por que nessa cena aparecem mais personagens? Quem são esses personagens? Por que o menino continua com a mesma cor? O que o menino está fazendo? O que o olhar de todos os personagens da cena pode dizer? O que ou para o que o menino está olhando? Qual a situação do animal e do menino?

A segunda cena da obra apresenta a inserção de novos personagens, incluindo animais, o que pode suscitar um debate que compare o tratamento dado a animais e crianças na narrativa: enquanto um está no conforto de um carro, o outro na rua, como pedinte. Também há a alteração de cores apenas dos carros, mas não das personagens, o que pode indicar diversos aspectos. Levamos em consideração a sugestão de Pereira, Gabriel e Justice (2019, p. 216), ao escolhermos perguntas complexas (“por que” e “como”), uma vez que elas demandam “das crianças processos cognitivos mais elevados, em que habilidades de inferência, previsão, raciocínio ou explicação são necessários para fornecer respostas”.

Para que esta discussão mais aprofundada surja, é basilar que os discentes estejam preparados para alcançar a terceira camada de leitura, a analítica. Ademais, esta análise poderá acontecer ainda no quarto nível de leitura, o ideológico. Nele, os discentes poderão trazer à tona diversas questões sociais, inclusive as que eles estão inseridos, fazendo comparativos e exemplificando, o que exigirá do professor uma mediação adequada e planejada.

Na cena seguinte, a cena 3, mais uma vez os carros mudam de cor, os personagens animais somem e é apresentado mais um personagem. No entanto, a que está interagindo com a criança, apresenta uma cor menos vermelha, o que pode indicar que ela seja tomada por algum sentimento de piedade, e não mais de ódio como os personagens anteriores. Possíveis indagações: houve alteração nas cores? Por quê? Há personagens novas na cena? Por que eles estão aí? O que o menino carrega na mão? O que ele está fazendo? O



que a personagem está recebendo dele? A cor dessa nova personagem que interage com o menino é igual aos das cenas passadas? Houve alteração no semblante das personagens? O que o menino e a mulher estão fazendo?

Para esta cena, bem como para as demais, é possível tomar emprestadas algumas contribuições da Gramática do *Design Visual*, por exemplo, abordar a função ideacional (narrativos – vetores – setas), observando o posicionamento dos participantes representados ou objetos (identificar quais). Ademais, é possível verificar quais vetores apontam para fora da imagem, o que é importante, haja vista que o olhar do personagem no livro chama bastante atenção.

Na cena 3, tanto a camada analítica, como a sintópica podem ser alcançadas. Os níveis de leitura metaliterário e autobiográfico também, tendo em vista que os leitores podem recuperar vivências e experiências externas à obra. Já nas cenas 4 e 5 são apresentadas duas situações diferentes: uma em que uma senhora parece segurar uma bolsa por medo de assalto e outra em que a criança olha para uma mulher com uma criança no colo e parece ficar bastante abalada. É interessante observar a cor azul, cor fria, que representa calma e serenidade. Possíveis indagações: o que o menino está olhando? O que ele está sentindo? O que ele está vendo? Há alteração na cor das personagens? Por que a mulher está de olhos fechados? Ela está notando o menino fora do carro? Por que o menino ficou com essa expressão? O que acontecerá a seguir? Na parte inferior aparece a imagem de um carro bem distante. Por quê?

Na cena descrita acima, podemos lançar mão de conceitos da GDV para a leitura das imagens. Na concepção de Kress e Van Leeuwen (2006), nas narrativas visuais existem estruturas que permitem a construção de experiências individuais, o que acontece dentro do que eles denominam de função representacional das imagens, que é alcançada por meio dos participantes representados, que podem ser pessoas, objetos ou lugares. Enquanto na linguagem, a sintaxe é obtida por meio da ordem sequencial das palavras, nas imagens, a sintaxe depende da relação espacial entre os elementos representados. Por isso, observar o porquê de a senhora segurar a bolsa, de uma mulher estar com um bebê no colo e a criança mudar a forma de olhar, serão aspectos relevantes para a compreensão leitora.

Acerca das cenas 4 e 5, é possível que o professor aborde questões relacionadas à metafunção interpessoal, tratando sobre a interação entre falantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo. O professor poderá destacar o fato de o significado ser uma troca que envolve o falante e o ouvinte, como foi tratado anteriormente por Hallyday (2004). A partir desse aspecto, a leitura poderá ser compreendida a partir de questões relacionadas ao olhar, enquadramento e perspectiva. Inclusive, o fato de a criança apresentar uma face triste ao olhar uma possível mãe com o filho em uma demonstração de carinho.

Nesse momento, a escrita de Angela Lago direciona o olhar do leitor para dentro da narrativa, através do enquadramento das imagens, suscitando no leitor um sentimento de



compaixão, e fazendo que com que este compreenda que o menino não tem a presença da figura materna, ou seja, que ele foi, por alguma razão, abandonado, e que por isso mora nas ruas.

Nas cenas 6 e 7, o mediador da leitura pode conduzir os leitores a indagações como: o que está acontecendo nessas duas cenas? O que as cores representam na imagem? Há a presença de um novo personagem? A cor dele é igual à do menino. Por qual razão? O que essa cena mostra? O que as pessoas estão pensando ao olhar para o menino? O que o menino está comendo? Por que ele alimenta o animal?

O enquadramento das imagens 6 e 7 mostra que, de fato, trata-se de uma criança de rua, que fica em uma esquina e que possui um cachorro, e por apresentar a mesma cor que ele, pode indicar que são amigos e ambos foram abandonados. Mais uma vez, Angela Lago convida o leitor para imergir na obra, através de um sentimento de compaixão e piedade para com o personagem.

Esperamos que o leitor alcance a terceira e a quarta camada de leitura, mais uma vez fazendo ligação com outras narrativas, ou até mesmo com histórias de pessoas que ele conheça.

Nas cenas 8 e 9, algumas questões podem ser suscitadas: o que o menino está fazendo? Do que ele está correndo? O que o olhar dele mostra? O que ele está carregando no pacote? O que as cores dos carros e das personagens mostram? Para quem era este presente? O que acontecerá a seguir?

Acerca das duas cenas descritas acima, é importante observar quais relações os participantes estabelecem entre si, o que, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), é denominada de representação narrativa. Na cena, os participantes se envolvem em eventos e ações, que corroboram as possíveis leituras da cena final. Ainda das noções trazidas pela GDV, esta cena pode suscitar questionamentos acerca de quem faz o papel de ator e meta, e por quais razões isto acontece.

Na cena 10, possíveis indagações: em que local o menino está? Por que ele veio para este local? O que ele encontrou na caixa de presentes? O que as cores das três coisas dentro da caixa representam? O que o menino está sentindo? O que ele fará a seguir?

Nas cenas 8, 9 e 10 a narrativa toma um rumo possivelmente diferente daquilo que o leitor esperava, que é o furto realizado pela criança. Com isso, esperamos que os alunos façam discussões em um nível ideológico, a partir de suas vivências, sobre o fato narrado. Além disso, pode ocorrer uma leitura sintópica, presente na quarta camada, em que o leitor fará análises comparativas com narrativas de outros autores. O professor ainda pode suscitar discussões acerca de qual é o enquadramento e a perspectiva, e quais os graus de articulação presentes nas cenas.

Na cena 11, outros questionamentos podem ser suscitados: o que aconteceu nessa cena? Você lembra de alguma cena parecida? O que a criança está falando? Qual o motivo dos personagens estarem com essas cores? O que esta imagem mostra acerca da história da criança? Esta cena está se repetindo ou voltamos para o início de toda a narrativa? A



repetição desta cena apresenta um novo sentido?

Sobre a cena 11, o leitor irá perceber que a narrativa volta para o início (cena 1), ou seja, trata-se de uma narrativa visual circular, o que poderá suscitar diversas discussões. A compreensão leitora pode se encaminhar para a camada mais profunda de compreensão, caso a discussão alcance a questão proposta na imagem: a condição de vida da criança não muda, apesar de toda comoção gerada em torno dela. Pelo contrário, mostra a realidade cruel das crianças de rua, que se submetem a atos criminosos para conseguirem sobreviver. A vida dele, caso não ocorra nenhum fato novo, será um ciclo que se repetirá todos os dias. Como atividade final, o professor ou mediador da leitura poderá pedir para que os alunos produzam um texto narrativo contando a estória da obra. Os textos poderão ser transformados em vídeo, e disponibilizados em redes sociais. O interessante dessa escrita é que o professor poderá observar mais detalhadamente como o aluno elaborou a representação mental da obra e quais conhecimentos ele mobilizou para construir a sua narrativa e desenvolver uma compreensão mais profunda do texto.

Considerações

Percebemos, ao longo desta pesquisa, que o estudo de narrativas visuais permite que possamos observar a força criadora das imagens. Por isso, este trabalho propôs uma abordagem argumentativa da imagem, não como uma receita interpretativa, mas como uma estratégia que possa contribuir para a prática do professor e para uma maior lucidez tanto na compreensão como no fabrico de mensagens imagéticas.

Para tal, o mediador da leitura de uma narrativa visual, ao planejar a leitura de uma obra, deve levar em consideração preceitos teóricos, conceituais e metodológicos importantes, contribuindo para ampliar as reflexões sobre a necessidade de aprofundar a compreensão da leitura, de modo que os discentes ultrapassem as primeiras camadas da leitura, alcançando gradativamente as competências leitoras almejadas na camada mais profunda.

Ademais, aspectos como cor, profundidade e contornos são muito importantes para a composição das imagens, bem como a organização espacial das imagens, que concretiza a intenção artística na narrativa, proporcionando ao leitor uma experiência intensa, delicada e emocionante, como ocorre em *Cena de Rua*, de Angela Lago.

É necessário, portanto, que durante a leitura de narrativas visuais, o professor proporcione aos alunos espaços para que estes argumentem e formulem suas próprias hipóteses do que está sendo narrado sem, contudo, deixar perder o fio condutor da estória. Para tal, a GDV pode auxiliar nesse processo, tendo em vista que apresenta metodologias de análise de imagem, que permitem ao docente chegar o mais próximo possível da trama narrada.

Enfim, para que haja interação com a obra, é preciso que os leitores sejam conduzidos a caminhos de compreensão adequados, alcançando as camadas mais profundas da compreensão de um texto, de forma que, a partir da leitura, o leitor seja capaz



de intervir na narrativa.

Referências

ADLER, Mortimer; DOREN, Charles Van. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010.

BÉRTOLO, Constantino. A operação de ler. *In*: BÉRTOLO, Constantino. **O Banquete dos notáveis**. Trad. de Carolina Tarrío. São Paulo: Livros da Matriz, 2014, p. 47-64.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O mapeamento do texto pelo leitor para uma compreensão. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**. n. 28, 2022. Disponível em: http://filologia.com.br/revista/rev_xxviii_p75.html. Acesso em: 23 ago. 2022.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FITTIPALDI, Cíça. O que é uma imagem narrativa? *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. 93-121.

HALLYDAY, Michael. A. **An introduction to functional Grammar**. London: Hodder Education, 2004.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London/New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York: Routledge, 1996.

LAGO, Angela. **Cena de Rua**. Belo Horizonte: RHJ, 2000.

LIMA, Cássia Pereira; PIMENTA, Sônia; AZEVEDO, Adriana Tenudo. **Incursões semióticas**: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Aline; GABRIEL, Rosângela; JUSTICE, Laura. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 201-221, set./dez. 2019.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão do texto. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2007.

SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (org.). **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.



SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTAS DE AUTORIA

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno (marlidamasceno@ufpi.edu.br) é doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí, vinculada à linha de pesquisa “Linguagem e discurso: Análise e variação”. Atualmente é professora do Instituto Federal do Piauí. Desenvolve projetos na área de gêneros textuais, variação linguística, leitura infantil, educação antirracista e convivência com o semiárido. É membro dos grupos de pesquisa Grupo de Estudos em Linguagens, Cultura e Educação – GELCE e do LES-UFPI.

Agradecimentos

Não se aplica.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

DAMASCENO, Marli Ferreira de Carvalho. Contribuições da gramática do design visual para as camadas leitoras em narrativas visuais: proposta de leitura para a obra *Cena de rua*, de Angela Lago. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 29, p. 01-19, 2024.

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesses

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Anuário de Literatura os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Literatura. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 06/06/2023

Revisões requeridas em: 24/10/2023

Aprovado em: 28/04/2024

Publicado em: 17/06/2024

