

“Cena de rua”, de Ângela Lago: proposta de trabalho a partir da gramática do design visual

“Cena de rua”, by Ângela Lago: work proposal based on the grammar of visual design

Marli Ferreira de Carvalho Damascenoⁱ
Universidade Federal do Piauí

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar uma proposta de estratégia de leitura para o texto imagético em sala de aula, a partir da obra ‘Cena de Rua’, de Ângela Lago. Partimos do pressuposto de que a imagem é a apresentação de uma realidade, que pode suscitar inúmeras interpretações. Com isso, este estudo aborda a compreensão leitora em narrativas visuais e tem como percurso metodológico um método experimental, que é a análise de imagens da obra Cena de Rua, a partir de autores como Kress e Van Leeuwen (2006), precursores da Gramática do Design Visual (GDV); Manguel (2001), que aborda o conceito de imagem narrativa; Bertolo (2014), que fala acerca dos níveis de leitura e; Mortimer Adler (2010), que apresenta algumas camadas de leitura. Nosso objetivo consiste em contribuir para o campo de ensino e pesquisa com foco em narrativas visuais, de modo que os leitores alcancem camadas mais profundas da compreensão leitora.

Palavras-chaves: Camadas de leitura; compreensão leitora; Gramática do Design Visual; narrativas visuais.

Abstract: This work aims to present a proposed reading strategy for imagetic text in the classroom, based on the work ‘Cena de Rua’, by Ângela Lago. We start from the assumption that the image is the presentation of a reality, which can give rise to countless interpretations. Therefore, this study addresses reading comprehension in visual narratives and has as its methodological path an experimental method, which is the analysis of images from the work Cena de Rua, from authors such as Kress and Van Leeuwen (2006), precursors of Grammar of Visual Design (GDV); Manguel (2001), which addresses the concept of narrative image; Bertolo (2014), who talks about reading levels and; Mortimer Adler (2010), which presents some layers of reading. Our goal is 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; Visual Design Grammar; visual narratives.

Introdução

Metaforicamente, o texto pode ser considerado um quebra-cabeça que contém peças a serem montadas. Para tal, o leitor precisa identificar, estabelecer conexões e relacionar esses elementos a partir de condições e pistas que levem estes leitores às camadas mais profundas da compreensão textual.

Compreender, portanto, é buscar sentidos, identificando a intenção do escritor, através do destrinchar linguístico, do estabelecimento de relações, levando em consideração não apenas a parte co-textual da superfície, mas o seu contexto, seu entorno (modelo situacional), bem como suas experiências, vivências e conhecimentos de mundo. Com isso, será possível, não totalmente, mas parcialmente, recuperar o sentido do texto (SNOWLING; HULME, 2013).

Considerando a importância de abordar a compreensão leitora em livros visuais, este trabalho objetiva contribuir para o campo de ensino e pesquisa com foco em narrativas visuais, e propõe um método experimental de analisar tais imagens, da obra *Cena de Rua*, de Ângela Lago (2000), a partir de autores como Kress e Van Leeuwen (2006), precursores da Gramática do Design Visual (GDV); Manguel (2001), que aborda o conceito de imagem narrativa; Bertolo (2014), que fala acerca dos níveis de leitura e; Mortimer Adler (2010), que apresenta algumas camadas de leitura.

Acerca das narrativas compostas por relações imagéticas, as palavras não são o mais importante elemento da tessitura narrada. Fica a cargo das imagens contarem a história. Por isso, partimos da premissa de que as imagens, assim como as histórias, têm um poder de informar e suscitar diversos sentimentos, conhecimentos e sensações. Como bem destacou 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 trabalho objetiva colaborar com uma proposta de estratégia de leitura para o texto imagético em sala de aula, utilizando a obra '*Cena de Rua*', de Ângela 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 Ângela 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 e, especialmente, torne-se um leitor proficiente.

2 Leitura de imagens e narrativas visuais: uma contribuição da gramática do design visual e do estudo das camadas de leitura

2.1 Concepções de imagem: studium e punctum semióticos

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 (p.13).

A imagem é um recurso estudado nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentre elas, mencionaremos brevemente acerca da abordagem semiótica, conhecida como ciência dos signos. Este campo de estudo permite conciliar usos das palavras imagens, abordando a complexidade de sua natureza, entre imitação, sinal e convenção. Esta análise considera o seu modo de produção de sentido ou a forma como eles suscitam significados e interpretações.

As imagens são, portanto, signos, e para Martine 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".

Barthes (1984) chama a atenção para o fato de a Semiótica ser um instrumento heurístico de leitura dos sentidos presentes nos objetos em sua constituição sógnica. O olhar para a análise do signo muda, e passa a ser aplicado a uma multiplicidade de objetos de diferentes matrizes de linguagem para além da verbal.

Importa mencionar que, partindo do ponto de vista semiótico, se a imagem se assemelha é porque ela não é a própria coisa; a sua finalidade será apenas a de evocar, "a de significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo da semelhança. Se a imagem

é entendida como representação, significa que a imagem é entendida como signo” (JOLY, 2007, p. 43).

Dessa forma, para compreender a análise de imagens a partir do conceito semiótico, Barthes elenca, na obra *A câmara clara* (1984), duas categorias imprescindíveis à análise desses signos linguísticos: *studium* e *punctum*. O primeiro conceito remete ao estudo do mundo, ou tudo o que não tem pungência; enquanto o segundo vem do latim *pungere*, que significa furar, perfurar, picar, ou seja, aquilo que penetra a alma e é capaz de sensibilizar o leitor. Para Barthes (1984), o *studium* corresponde ainda a uma leitura primeira da imagem, informando e comunicando algo ao leitor, percebida como campo de estudo, que se apresenta como um espaço que comporta saberes e culturas. Segundo o autor: “reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo” (BARTHES, 1984, p. 48).

Por outro lado, o *punctum* é a parte “indizível” da imagem, capaz de calar o leitor, pois o olhar é incapaz de capturar. Para ele, esta segunda concepção mostra que não é mais o intelecto que responde, mas o corpo que reage à realidade que está sendo apresentada pela imagem.

2.2 Imagem como apresentação de uma realidade: algumas leituras possíveis

A leitura de imagem deve partir de alguns princípios, dentre os quais estão os elencados por Martine 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, como por exemplo, cores, formas, composição interna ou textura e signos linguísticos, da linguagem verbal. Assevera a autora 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, pois 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, Martine Joly (2007) elenca questões, a que chama de reticências: O que há a dizer de uma mensagem que, precisamente devido à sua semelhança, parece naturalmente legível? Uma outra atitude é contestar a riqueza de uma mensagem visual através de um inevitável e repetitivo: o autor quis tudo isso? 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 deve ser levado 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. Martine Joly (2007) diz que a compreensão errônea ocorre, especialmente 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.

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

Por fim, na análise de textos imagéticos, Martine 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 referência, as nossas atitudes e as nossas expectativas, permitem revelar uma série de significações que, conjugadas com os elementos icônicos e linguísticos da obra, compõem a narrativa.

2.3 Afinal, o que são narrativas visuais?

Manguel (2001) chama as narrativas visuais de Narrativa da imagem, e diz que “a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem” (p.24). 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, destaca Manguel (2001, p. 28):

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.

Com isso, o autor destaca 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.

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, 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. Por isso, quem está lendo ou guiando a leitura, deve preocupar-se para não extrapolar o que está posto. Ou seja, como visto nesse trabalho, existem diversas condições para a interpretação, e que esta não pode ser feita de qualquer

forma. Sobre isto, Fittipaldi (2008) chama de coerência narrativa, em que há mais elementos de convergência que pontos de divergência entre o texto e a imagem. Esta coerência é essencial, já que não há como fazer uma leitura em que o leitor esteja desconectado dos aspectos culturais, pessoais, de vivência, ou de sua imaginação.

Ao avaliar a coerência textual de uma narrativa visual, deve-se levar em conta 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. 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. Uma dessas possibilidades é a Gramática do *Design Visual*, acerca da qual o próximo item tratará.

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

A Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006) é uma expansão da Gramática Sistêmico Funcional. A GDV percebe a Semiótica não apenas como uma área que estuda os signos, mas a ela cabe o estudo de um sistema de signos, já que existem outras formas de produção de significados, e não somente pela linguagem verbal. Por conta disso, caberá à GDV o estudo da interação com a linguagem não-verbal.

Kress (1996) mostra que os textos, na visão da Semiótica Social, são multimodais e multifuncionais, que se desdobram em três metafunções, das quais deve-se partir na análise de imagens na 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: de ação, reacional, verbal e mental, de conversão e de simbolismo geométrico.

Conforme Lima, Pimenta e Azevedo (2009), a metafunção ideacional narrativa de ação descreve ou apresenta acontecimentos do mundo material, enquanto a de 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 e a meta. Na *bidirecional*, ocorre quando 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, o de 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 o 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 porque as imagens com maior distância retiram o impacto do olhar do leitor. Por fim, a perspectiva, que é o trabalho com a imagem a partir de um ângulo de um determinado ponto de vista (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

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 dentro da GDV. Entendemos que esta gramática pode auxiliar os leitores de textos imagéticos, quando se propõe a descrever alguns métodos para ler imagens e abordar conceitos que devem orientar a leitura de narrativas imagéticas.

2.5 Camadas de leitura e compreensão leitora

Para Martine 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 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, espera-se 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. 03), “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, diz a autora, resultará na compreensão leitora. O resultado será a elaboração da representação semântica do texto, de forma que o discente não realize uma paráfrase apenas, mas reinterprete-o.

Bertolo (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 e construir expectativas, etc.

No nível autobiográfico, Bertolo (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 essa 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, mas não pode anular a presença do texto autobiográfico, aquilo que faz parte da vida do leitor. Nesse sentido, fala-se 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 que compõem o texto; as ações que se constroem com essas palavras e com as que se constrói a trama da narrativa e; os valores revelados por meio das palavras e das ações (BERTOLO, 2014).

O terceiro nível de leitura, o metaliterário, está relacionado à história da Literatura em geral e com a história leitora de cada leitor. Bertolo (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 destacar que há diversos níveis de consciência literária, e que está relacionada à sua cultura leitora:

[...] 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 (BERTOLO, 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 lida e compreendida. 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 Bertolo (2014), o leitor utiliza um sistema de crenças que dão base e sentido às práticas sociais nas quais o sujeito leitor 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 Bertolo (2014) como condição prévia à leitura, soma das trações e relações que, como leitor individual, mantém com os quatro níveis analisados.

O processamento da leitura, portanto, se dá por camadas. Acerca disso, Carvalho elenca que estas são 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, em que 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, tomamos emprestado a concepção de 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, 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, Mortimer Adler (2010) apresenta quatro camadas de leitura. A primeira, leitura elementar, diz respeito à alfabetização funcional, dos primeiros anos da educação básica. A segunda, leitura inspecional, 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 compreender profundamente um texto. Esse tipo de leitura pode gerar anotações; Fichamentos; Resumos; Exposição oral. Nessa camada, o leitor deverá ser capaz de compreender qual é o tema central da obra. Um segundo estágio da leitura analítica, para Adler (2010), é a “leitura para iluminação”, em que o leitor deverá encontrar palavras-chave para o texto, como autor compreende 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, 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, experiências, vivências, conhecimento linguístico, capacidade de inferir sobre o que está posto na narrativa, dentre outros fatores.

A seguir, apresentamos uma proposta de trabalho em sala de aula com a obra *Cena de Rua*, de Ângela 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, cores utilizadas, vetores, etc.

3 Uma estratégia possível para a compreensão da obra *Cena de Rua*, de Ângela Lago

O estudo de narrativas visuais permitir-nos-á observar a força criadora das imagens. Este trabalho propõe uma abordagem argumentativa da imagem, de forma que não pretendemos apresentar uma receita interpretativa. Esperamos apenas que a estratégia apresentada contribua para a prática do professor e para uma maior lucidez tanto na compreensão como no fabrico de mensagens imagéticas que, como destacado por Martine Joly (2007), são vulgares.

É relevante que o docente que trabalhe com narrativas visuais compreenda que a imagem é, de fato, uma linguagem específica e heterogênea e que a este título 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 da 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, num processo de liberdade intelectual que a análise pedagógica implica.

A obra, da qual parte este estudo, é *Cena de Rua*, da artista plástica Ângela Lago, conhecida em vários países, além de ter recebido diversos prêmios pela sensibilidade com que a escritora 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*, Ângela 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.

Diante dessas informações, várias podem ser as leituras advindas da narrativa. A seguir, apresentamos uma proposta para que professores possam realizar uma leitura guiada

com alunos de diversas séries. Esta é, portanto, uma proposta de trabalho, que poderá ser utilizada como ponto de partida, cabendo ao docente fazer os acréscimos pertinentes.

3.1 Possibilidade de análise da obra *Cena de Rua*

Acerca da 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 passam a impressão de movimentos de uma câmera que se aproxima e se afasta, mostrando flagrantes de uma metrópole. Com as indagações propostas, pretende-se 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 apresentadas pelos alunos.

Imagem 1. Capa



Possíveis indagações: por qual razão o título está no singular? Por qual razão há um fundo preto ao redor do título? O que você acha 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).

Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

A camada pretendida nesse primeiro momento é a segunda, que corresponde à leitura inspecional, em que poderá ser feita uma leitura superficial sem empregar nenhum método de compreensão. 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 (2010), é a "leitura para iluminação", em que o leitor deverá encontrar palavras-chave para o texto e compreender os conceitos principais do texto.

Imagem 2. Cena 1



Possíveis indagações: quem você acredita que seja esse menino? Por que ele está entre carros? Quem é esta pessoa que aparece dentro de um carro? Por qual razão você acredita que o menino e os carros possuem uma cor diferente da do outro personagem? Você acha que esta 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?

Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

Na cena 2, disposta na imagem acima, 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: enquanto o menino mostra-se com medo, a do outro personagem representa raiva, o que, inclusive, pode ser associada pelos leitores a partir da cor vermelha, que é uma cor quente.

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, músicas. Faz-se mister destacar que, ao alcançar 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.

Imagem 3. Cena 2



Possíveis indagações: os carros mudaram a cor? Por qual razão? Nessa cena aparecem mais personagens. Por quê? Quem são esses personagens? O que você acha o que eles estão sentindo? O menino continua com a mesma cor. Por qual razão? O que o menino está fazendo? O que você acha do olhar de todos os personagens da cena? O que ou para o que o menino está olhando? Compare o animal em relação ao menino?

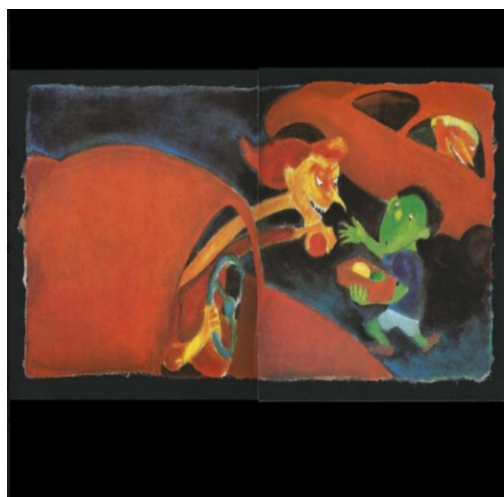
Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

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.

Para que esta discussão mais aprofundada surja, é necessário que os discentes sejam capazes de 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, descrita abaixo, 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 irritação como os personagens anteriores.

Imagem 4. Cena 3



Possíveis indagações: houve alteração nas cores? Por quê? Há personagens novas na cena? Por qual razão você acredita que eles estejam aí? O que o menino carrega na mão? O que você acredita que ele esteja fazendo? O que a personagem está recebendo dele? A cor dessa nova personagem que interage com o menino é igual aos das cenas passadas? O que você acha do semblante das personagens? O que você acha que o menino e a mulher estão fazendo?

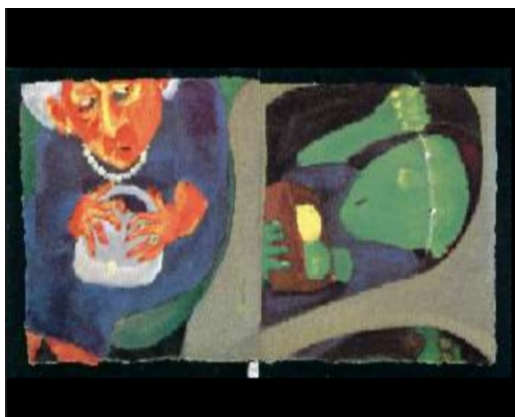
Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

Para esta cena, bem como para as demais, é possível tomar emprestadas algumas contribuições da Gramática do *Desing* Visual, como, por exemplo, abordar a função ideacional (narrativos – vetores – setas), observando o posicionamento dos participantes representados ou objetos (identificar quais). Ademais, é possível observar quais vetores

apontam para fora da imagem, o que é importante, já 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.

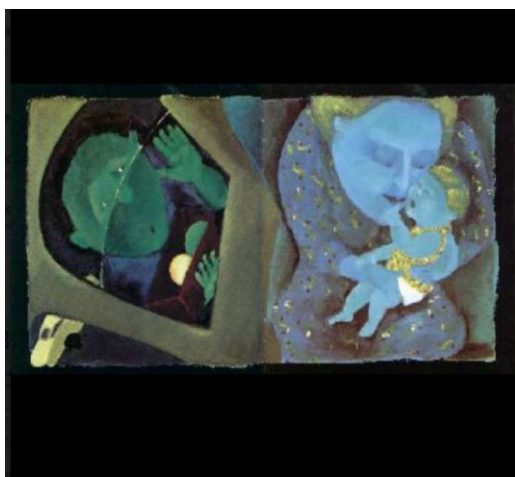
Imagem 5. Cena 4



O que o menino está fazendo? Por que a senhora parece segurar a bolsa? A cor dos personagens mudou? O que eles estão sentindo? Ele consegue interagir com a senhora?

Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

Imagem 6. Cena 5



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 você acha que o menino ficou com essa expressão? O que acontecerá a seguir? Na parte inferior aparece a imagem de um carro bem distante. Por qual motivo?

Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

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. Interessante observar a cor azul, cor fria, que representa calma e serenidade.

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 entre o falante e o ouvinte, como destacado 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 seu filho em um momento de carinho.

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

Imagem 7. Cena 6

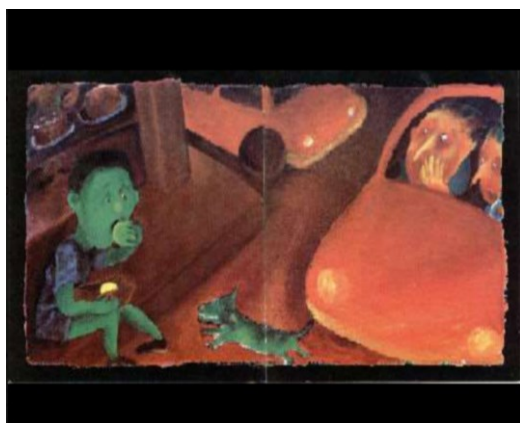
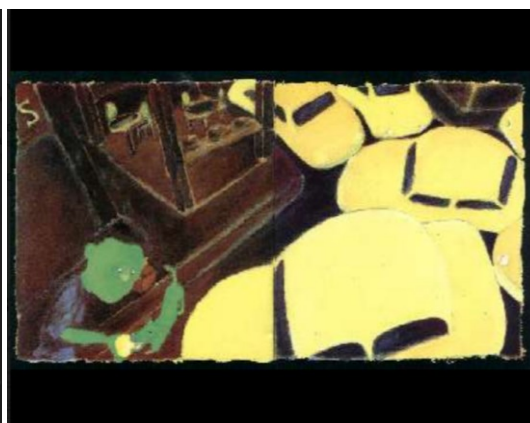


Imagem 8. Cena 7



Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

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 você acha que as pessoas estão pensando ao olhar para o menino? O que o menino está comendo? Por que ele alimenta o animal?

O enquadramento da imagem 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, Ângela Lago convida o leitor para imergir na obra, através de um sentimento de compaixão e piedade para com o personagem.

Espera-se 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.

Imagem 9. Cena 8

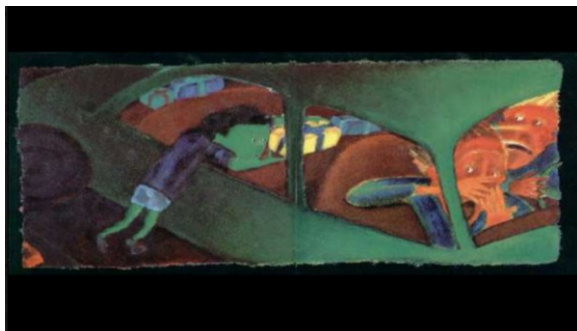
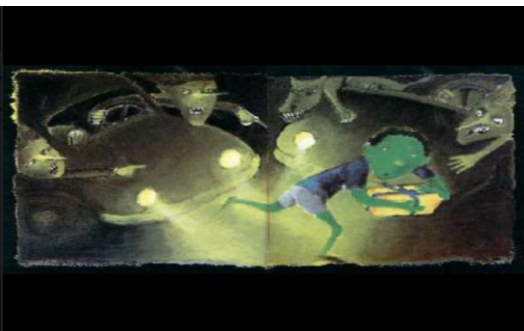


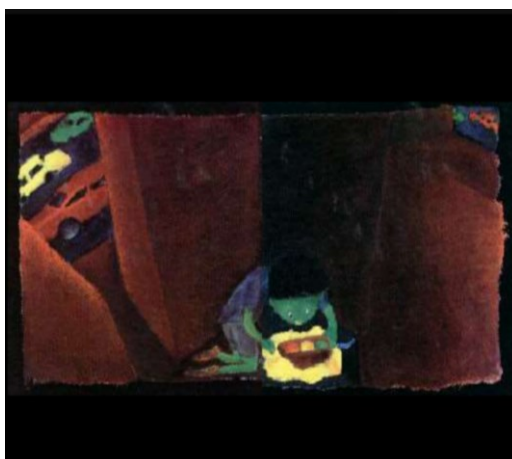
Imagem 10. Cena 9



Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

Indagações possíveis: 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? Qual a sua opinião acerca dessas duas cenas? Para quem era este presente? O que acontecerá a seguir?

Imagem 11. Cena 10



Perguntas sugeridas: em que local o menino está? Por qual motivo 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 você acha que o menino está sentindo? O que ele fará a seguir?

Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

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, espera-se que os alunos façam discussões num 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 o enquadramento e perspectiva, e quais os graus de articulação presentes nas cenas.

Imagem 12. Cena 11



O que aconteceu nessa cena? Você lembra de alguma cena parecida? O que você acha que a criança está falando? Qual o motivo dos personagens utilizarem 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?

Fonte: Livro "Cenas de Rua", de Ângela Lago (2000)

Na 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 narrativa contando a estória da obra. Os textos poderão ser transformados em vídeo, e disponibilizado em redes sociais. O interessante dessa escrita é que o professor poderá observar mais detalhadamente como o aluno construiu a imagem mental da obra e quais conhecimentos ele mobilizou para construir a sua narrativa e desenvolver uma compreensão mais profunda do texto.

Considerações finais

O mediador da leitura de uma narrativa visual, ao planejar a leitura de uma obra, levando em consideração preceitos teóricos, conceituais e metodológicos importantes, contribui 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.

Aspectos como cor, profundidade e contornos são muito importantes para a composição das imagens, que concretizam a intenção artística na narrativa, proporcionando ao leitor uma experiência intensa, delicada e emocionante, como ocorre em *Cena de Rua*, de Ângela Lago.

É necessário, na leitura de narrativas visuais, que 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, M. J. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010.
- BARTHES, R. Rhétorique de l'image. In: **Communications** n.º 4, Paris, Seuil, 1964. 2007.
- BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BERTOLO, C. A operação de ler. In: **O Banquete dos notáveis**. São Paulo: Livros da Matriz, 2014, p. 47-64.
- CARVALHO, M. A. F. O mapeamento do texto pelo leitor para uma compreensão. In: **Revista da academia brasileira de filologia**. n XXVIII, 2022.
- DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. Rio Grande do Sul, Editora Unisinos, 2005.
- FITTIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, I. (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- HALLYDAY, M. A. **An introduction to functional Grammar**. London: Hodder Education, 2004.
- JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2ª ed. London/New York: Routledge, 2006.

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

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

LIMA, C.; PIMENTA, S.; AZEVEDO, A. **Incursões semióticas**: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

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

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

SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs). **A ciência da Leitura**. Rio Grande do Sul: Penso, 2013.

ⁱ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI).
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL)
E-mail: marlidamasceno@ufpi.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8308-4390>

Recebido em 07/08/2022
Avaliado em 05/05/2024



Esta obra está licenciada sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).