

Artigo / Article

# Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária

*Children's literary text: reading comprehension and literary language*

---

**Marília Forgearini Nunes\*** 

mariliaforginunes@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3911-5588>

**Renata Sperrhake\*\*** 

renata.sperrhake@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-1886-3344>

---

## Resumo

O artigo pretende refletir sobre como o texto literário infantil se caracteriza a partir de sua leitura e dos leitores cujo desenvolvimento é mediado por esse texto. Essa proposta se justifica a partir de uma percepção de que, embora a prática de leitura do texto literário seja algo comum em muitas salas de aula, o que motiva essa leitura não é o encontro com a linguagem literária, mas o desenvolvimento de consciências linguísticas com base nas estruturas da língua identificadas no texto. Os argumentos apresentados buscam caracterizar a literatura infantil partindo do conceito de linguagem literária e defender a necessidade de uma mediação qualificada, tanto para expandir o repertório literário quanto para possibilitar a formação de um leitor que, com autonomia, seja capaz de ler, compreender e construir sentidos em interação com a linguagem literária, tornando essa prática presente em sua vida leitora.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Ler; Interação; Ensino; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Abstract

*This article aims to reflect upon how children's literature, as text, is characterized based on its reading and the readers whose development is mediated by this text. This proposal stems from a perception that although reading practices of these texts are common in the classroom, what motivates this practice is not the literary language in itself, but the development of linguistic conscience through the language structures identified in the text. The arguments herein presented intend to characterize children's literature through the concept of literary language and to defend the need for qualified mediation, both to expand the reader's literary repertoire and to promote the development of autonomous readers who*

---

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

*are able to read, understand, and build meaningful interactions with the literary language, which, in turn, will enable the presence of this practice in their reading experience.*

**Keywords:** *Children's literature; Reading; Interaction; Teaching; Elementary school.*

*Todo pequeno leitor tem o direito  
de brincar com as palavras,  
fazer amigos incríveis  
e levar a turma toda para passear.*

Trecho de livro "Direitos do pequeno leitor"  
(Patricia Auerbach, 2017)

## Introdução

A denominação "livro infantil" abre portas para um conjunto grande de publicações que podem ser reunidas não apenas baseado em seu público leitor, mas também por concepções editoriais e gráficas. Neste estudo, o interesse está no livro de literatura infantil entendido a partir do que nos diz Ricardo Azevedo (1999, p. 5): "[livros] que colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética".

O interesse na literatura infantil objetiva refletir sobre sua presença na escola, pois, apesar de ocupar este espaço, Teresa Colomer alerta que "[...] não significa que se saiba exatamente que lugar [a literatura infantil] deve ocupar ali." (COLOMER, 2017, p. 91). Qual seria o lugar da literatura infantil na escola então? Essa não é uma pergunta nova, Magda Soares, por exemplo, já argumentou sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil (SOARES, 2006) buscando qualificar esta presença, isto é, evitar reduzi-la a textos literários adaptados às páginas dos livros didáticos, ignorando a linguagem literária e falseando uma textualidade que se adeque a uma experiência fraca de estudo de alguma estrutura linguística.

Assim, este estudo propõe-se a pensar o texto literário infantil a partir da caracterização desse texto, da sua leitura e do leitor que se pretende desenvolver. Entende-se que a presença da literatura infantil na escola precisa ser repensada e, para tal, é necessária a compreensão de que se trata de um texto literário infantil. Isto implica o entendimento sobre o protagonismo do leitor que se efetiva por meio de uma leitura significativa.

Essa proposta se justifica a partir de uma percepção de que a prática de leitura do texto literário são frequentes em muitas salas de aula, porém o que motiva essa leitura não é o encontro com a linguagem literária, mas o desenvolvimento de consciências linguísticas a partir das estruturas da língua que se identificam no texto. A intencionalidade dessa leitura que tem prevalecido, principalmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme nossa experiência, concentra-se no estudo da língua, sob uma perspectiva linguístico-normativa, ignorando a experiência sensível que a linguagem literária tem como função essencial, bem como a especificidade dessa prática de leitura. Acrescenta-se a isso a perspectiva

de que, ao experienciar a leitura do texto literário em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, invariavelmente, também se está ensinando e aprendendo modos de ler e de se relacionar com o texto. Nesse sentido também discutiremos a necessidade de uma mediação qualificada, tanto para expandir o repertório literário quanto para possibilitar a formação de um leitor que, com autonomia, seja capaz de ler, compreender e construir sentidos para a prática da leitura em sua vida.

Os argumentos que serão apresentados pretendem caracterizar a literatura infantil a partir do conceito de linguagem literária, diferenciando publicações em geral que têm como público-alvo as crianças e publicações que colocam em foco as funções estética e sensível e as práticas de leitura que potencializam essas funções. Em suma, delineiam-se razões para que a literatura infantil seja assumida como texto que não se resume às características gráficas ou textualidade simplificada, mas sim como experiência de interação com uma linguagem que possibilita o desenvolvimento de habilidades intelectuais e emocionais.

## 1 Apontamentos metodológicos

Este texto se vincula a uma abordagem qualitativa de pesquisa. Como procedimento metodológico elegemos a análise documental, que pode ser caracterizada como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). As análises documentais permitem um exame amplo e diverso dos materiais de pesquisa, bem como possibilitam elucidar certas questões e argumentos.

Junior *et al* (2021) apontam que uma pesquisa documental pode se concentrar em materiais de variados tipos e que a definição do que seria um documento é ampla. Os documentos que aqui analisaremos são livros de literatura infantil que conjugam linguagem verbal e não-verbal, assim como elementos textuais e discursivos. Concordamos com Corsetti (2006) quando a autora afirma que o ponto de partida da análise documental não é a pesquisa de um documento e sim a colocação de um questionamento. Desse modo, ao partir dos livros de literatura infantil, surgem questões quanto às potencialidades que eles abrem para uma mediação de leitura qualificada que vise tanto expandir o repertório literário das crianças quanto possibilitar a formação de um leitor que seja capaz de ler, compreender e construir sentidos.

A inspiração que guia a análise dos livros selecionados para este texto vem de Alberto Manguel: “o que queremos saber e o que podemos imaginar são dois lados de uma mesma página mágica” (2015, Introdução). A curiosidade científica e literária nos mobiliza a analisar livros literários infantis em busca tanto daquilo que é possível saber por meio da leitura quanto daquilo que é possível imaginar a partir da leitura e da sua mediação.

## 2 Literatura infantil: leitura e leitor

Em 2019, uma reportagem, publicada pela *Folha de São Paulo*, tinha como título “Interatividade e produção sob demanda dão gás à literatura infantil” e apresentava como lide: “Gênero teve o maior faturamento do setor de janeiro a setembro do ano passado” (VAZ, 2019, *online*). Diante dessa manchete e desse lide, a comemoração não pode ser a única reação, pois é preciso se perguntar de que produção está se falando. O que acende o alerta é a expressão “sob demanda”.

A reportagem não ajuda a avançar muito na construção de uma resposta, apenas deixa algumas pistas em seu primeiro parágrafo quando fala sobre “qualidade estética e visual”. A qualidade é reiterada nos parágrafos seguintes, quando se entrevista a dona de uma livraria e a criadora e curadora de um clube de assinatura de livros literários infantis. Ambas defendem a qualidade do que vendem ou enviam ao seu público, bem como a diversidade entendida a partir de não terem compromisso de exclusividade com editoras. Não há clareza sobre qual seria o entendimento de qualidade para além das caracterizações estética e visual mencionadas pela jornalista no parágrafo de abertura.

O texto jornalístico ainda apresenta uma terceira entrevista, com o empresário criador do “Dentro da história”, uma proposta de personalização de narrativas utilizando personagens comercialmente reconhecidos. Trata-se de uma plataforma *online* na qual os interessados acessam, inserem o nome da criança, escolhem o mote narrativo dentre uma cartela de opções e, ao final, visualizam um arquivo em formato de livro digital que pode ser lido na tela ou impresso de acordo com a demanda do cliente. Essa última entrevista é o que faz o nosso sinal de alerta ter acendido no título, a ideia de “sob demanda”. O alerta leva ao questionamento: o que é literatura infantil?

Essa variedade de publicações oferecida pelo mercado editorial ao mesmo tempo que é positiva, precisa ser considerada com cautela – a reportagem de Vaz (2019) apresenta dados de faturamento que podem nos fazer inferir sobre a quantidade de livros publicados. Essa cautela precisa vir acompanhada de um comportamento seletivo que resulta na compreensão de que a variedade e a quantidade de publicações oportunizam também uma variedade de experiências de leitura. Se a leitura pode ser diferente, a caracterização precisa ser mais criteriosa, não se limitando a definir o público-leitor que se pretende atender; acrescentar o adjetivo infantil não é suficiente para dizer se a publicação é literária, mas apenas informar o público-alvo.

Ricardo Azevedo problematiza essa necessidade de ter critérios mais definidos diante da variedade de livros que têm as crianças como leitoras pretendidas. Ele provoca que tenhamos uma percepção mais apurada ao afirmar: “Basta examinar essas obras de perto para verificar que não formam um grupo homogêneo, mas, sim, conjuntos diferentes com características bastante específicas.” (AZEVEDO, 1999, p. 1) Quais seriam essas características? Como podemos identificá-las?

Podemos começar a construir a resposta para essas perguntas a partir da distinção proposta por Azevedo (1999, p. 1) de que há livros para crianças e livros de literatura infantil, “que, em princípio, podem pouco ou nada ter em comum”. A nós interessa saber como reconhecer a literatura infantil, essa publicação que nos coloca frente a uma textualidade literária e voltada ao público-leitor infantil para uma experiência de leitura com consequências singulares decorrentes do texto lido e de quem o lê.

O (re)conhecimento do texto literário infantil passa por entender que não se trata de um texto de fácil leitura, seja essa facilidade de decodificação ou de compreensão. Reconhecer um texto de literatura infantil passa por entender que ele será uma oportunidade de leitura para uma criança, mas não pode ser resumido a isso. Não é porque o texto tem como leitor pretendido as crianças que ele será simplista, assim como não basta apenas que ele seja colorido com cores fortes ou aborde temas clássicos envolvendo personagens como bruxas, princesas, príncipes, reis e rainhas que habitam reinos encantados. Utilizar esses como critérios definidores e valorizadores da textualidade literária infantil é reduzir a experiência que a leitura da literatura infantil pode proporcionar.

A definição do que é literatura infantil e a identificação de textos desse gênero vinculam-se ao entendimento sobre a experiência de leitura que se vive com o texto de literatura. Entender que a literatura voltada para crianças se caracteriza a partir da experiência da leitura pode ajudar a dirimir o constante conflito que existe quando se quer caracterizar a literatura infantil. Para Hunt (2010, p. 75), quando se quer falar sobre literatura infantil instaura-se um impasse entre uma caracterização abstrata ao dizer que o livro é “bom” ou uma caracterização prática informando que o livro é “bom para”.

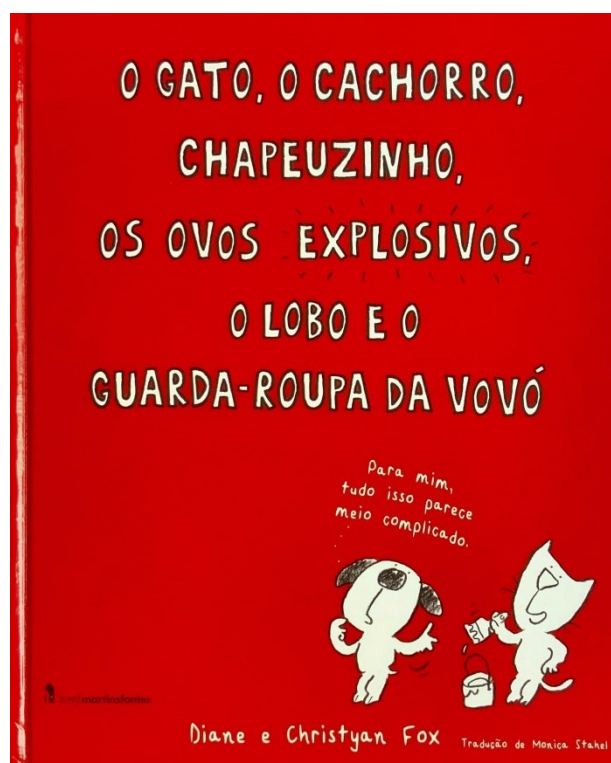
A associação direta com um público tende, normalmente, a levar a uma caracterização da ordem do prático, vinculada ao processo educativo. As crianças precisam de instrução, estão em desenvolvimento, descobrindo o mundo e suas possibilidades. Diante dessa definição rasa de criança (e também de educação), a literatura infantil pode, facilmente, se tornar recurso (também raso) para essa descoberta do mundo. Isso não é negativo, porém precisa ser assumido com criticidade. A literatura infantil ocupa um espaço que oscila entre a arte e a pedagogia, um movimento inerente e indissociável. O que forçará o peso para um lado ou para o outro dessa balança será a intenção que predomina ao ler e ao mediar essa leitura para aproximar criança e literatura (COELHO, 2000). Um fazer mediador que seja crítico e, principalmente, que tenha intencionalidade voltada à experiência literária será peso importante para que a leitura seja mais fruitiva, aberta ao protagonismo do leitor.

A intenção mediadora ajudará a analisar o texto, caracterizando-o como mais próximo de uma intenção pedagógica e, portanto, menos literária, ou mais próxima de uma intenção fruitiva e sensível, conseqüentemente, mais artística e literária. Diante do texto, após uma leitura em que “[...] o leitor se rende ao livro nos termos do próprio livro”(HUNT, 2010, p. 81, grifo do autor), o olhar analítico poderá buscar apoio em perguntas tais como: O texto convida o leitor a construir sentidos ou eles já estão definidos no texto? Quem é o leitor

pretendido? Qual é a leitura que eu pretendo mediar? Esses questionamentos demonstram a importância de uma leitura que, primeiro precisa ser o mais próxima do que seria ler como uma criança, buscando o envolvimento com o texto (HUNT, 2010), e depois passa por se colocar no papel de mediador que compreende o encontro com o texto como uma experiência simultaneamente intelectual e estética, uma interação que se constitui a partir da própria linguagem (PAULINO, 2005, p. 65) inserindo o leitor na cultura literária, o que significa convidar a ler e a criar sentidos a partir dessa leitura.

Como exemplo disso, podemos citar o Cachorro, personagem do livro *O gato, o cachorro, chapeuzinho, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó* (2014) (Figura 1), de Diane e Christyan Fox, publicado pela WMF Martins Fontes. Nessa divertida narrativa, um gato lê em voz alta a história clássica Chapeuzinho Vermelho e é constantemente interrompido por um criativo cão que imagina novas possibilidades para entender o conto já conhecido.

**Figura 1.** Exemplo de personagem-leitor aberto à leitura sensível do texto literário



**Fonte:** Fox (2014).

O gato explica que está lendo uma história de “uma menina que sempre usava uma capa vermelha com capuz.” (FOX, 2014, p. 2). O cachorro exclama e pergunta revelando sua criatividade: “JOIA! Adoro histórias de super-heróis. Qual é o poder especial dela?”(FOX, 2014, p. 3, grifo do texto) (Figura 2). O Cachorro revela um comportamento leitor que entende que o texto pode abrir portas para outros sentidos, sentidos que são uma criação baseada naquilo que o leitor já viveu, já leu e, por isso, é capaz de associar e criar novas possibilidades de leitura.

## LINHA D'ÁGUA

**Figura 2.** Enquanto o Gato lê o Cachorro cria sentidos.



**Fonte:** Fox (2014).

A inserção do leitor na cultura escrita passa, segundo Soares (2016), por três facetas: a da alfabetização, a da interação e a sociocultural. Entendemos que as experiências de leitura com o texto literário estão relacionadas com as três facetas, pois possibilitam o contato com o texto escrito, essencial para o processo de alfabetização, bem como oportunizam a interação com uma linguagem com características próprias, o que amplia a compreensão sobre usos, funções e valores da escrita em uma sociedade letrada. Além dessas práticas, a leitura literária ainda se abre a outro letramento, considerando que compreender a linguagem é um exercício de interação diverso e específico em relação a outras práticas envolvendo a cultura escrita.

A leitura da literatura é uma prática que oportuniza o letramento literário, isto é, não somente a compreensão do que se lê, mas também uma experiência de mundo por meio da palavra ficcional e poética. Essa é uma leitura que difere de outros meios, pois não se caracteriza pela urgência do encontro com a informação como ocorre com textos informativos, mas é motivada por questões sociais, culturais e estéticas o que proporciona uma prática de leitura sensível e que reverbera no comportamento dos leitores, na vida cotidiana (PAULINO, 2005). O leitor de literatura experimenta o mundo por meio da linguagem ficcional, poética e visual (considerando que as publicações de literatura infantil são textos verbais e visuais) e aprende sobre literatura, estilos de escrita e de construção da imagem, autores, modos de narrar e poetizar os mais diversos temas fantasiosos ou assentados na realidade. O leitor de literatura lê, diverte-se, pensa, aprende com a literatura que se torna parte da sua vida, inserindo-se em uma comunidade (COSSON, 2006).

## LINHA D'ÁGUA

Definir o que é literatura infantil, portanto, passa por compreender a leitura que o texto literário oportuniza, o leitor que se constitui a partir da interação com essa textualidade. Ao caracterizarmos o que é um livro de literatura infantil não acionamos apenas características textuais, mas principalmente da leitura e do leitor que é protagonista do encontro com o livro. A qualidade do livro é reflexo da leitura que proporciona: “a leitura deixa de ser apenas a decifração e passa a envolver a compreensão de uma linguagem tanto em seus aspectos inteligíveis como em sua sensorialidade, reunindo um conjunto significativo.” (NUNES; RAMOS, 2015, p. 69). Essa leitura, que envolve tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual, é um diálogo aberto a acolher o leitor e os sentidos dessa leitura e é essa abertura o que caracteriza o texto literário infantil.

### 3 A formação do leitor literário nos Anos Iniciais

A discussão realizada na seção anterior permitiu uma caracterização do texto literário para a infância e, a partir disso, convida-nos a pensar sobre a produção do leitor desses textos. Ou seja, se há uma série de peculiaridades – textuais, visuais, estéticas, etc. – nesses textos, é necessário se atentar para a produção dos modos de ler e de se relacionar com os textos literários. Nesse sentido, a mediação da leitura literária no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se torna particularmente interessante pois, ali, cumpre uma dupla função: tanto encantar e dar visibilidade à experiência leitora quanto ensinar formas de compreender o texto lido, primeiramente pela professora e, posteriormente, pela própria criança. Então, entendemos que é preciso ensinar a ler e a compreender a literatura. Soares (2016) argumenta justamente que não aprendemos a ler e escrever textos “em geral”, mas sim que aprendemos a ler e escrever textos específicos, de diferentes gêneros e com diferentes objetivos.

Para fundamentar essa necessidade elencamos alguns dados que mostram o quanto a escola brasileira ainda precisa investir no ensino da leitura para formar sujeitos capazes de ler e compreender o que leem. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, produzida pelo Instituto Pró-Livro<sup>1</sup>, na sua última edição publicada em 2020, aponta que a média de livros de literatura lidos por adultos nos últimos três meses é de 0,64 livros. Ou seja, menos de um livro de literatura lido inteiro a cada três meses. Outro dado apontado pela pesquisa que é relevante para nossa argumentação diz respeito às dificuldades apontadas pelos entrevistados durante o ato de ler: 19% relatam que leem devagar e 9% relatam que não compreendem o que leem. A partir desses dados podemos inferir que quase 30% dos entrevistados apresentam dificuldades de fluência (leem devagar) e de compreensão (não entendem o que leem), ambas habilidades que deveriam ser desenvolvidas pela escolarização básica, vinculadas, portanto, à aprendizagem da leitura. Esses dados são motivadores para pensarmos em situações que possibilitem que as crianças desenvolvam capacidade de ler e que, além disso, possam escolher a leitura como uma possibilidade de fruição na sua vida.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>



Os dados produzidos pela Avaliação Nacional da Alfabetização e, mais recentemente, pelo SAEB Alfabetização (Sistema de Avaliação da Educação Básica), têm apontado que em torno de 50% das crianças brasileiras<sup>2</sup> não atingem níveis suficientes de proficiência em leitura, que abarcam habilidades de compreensão de leitura mais sofisticadas, como inferências em textos longos, por exemplo. O panorama, portanto, dessa avaliação externa e dessa pesquisa sobre hábitos de leitura, confirma o que já havia sido apontado por Cafiero e Ribas (2015), segundo os quais há um percentual sistematicamente muito grande de estudantes que avançam na escolarização dominando apenas habilidades muito básicas de leitura. Essa discussão nos faz entender a importância do ensino da leitura nos Anos Iniciais e, mais especificamente, o ensino da leitura literária, de modo a formar leitores capazes de ler, compreender e enxergar nessa atividade algo prazeroso, acolhedor e necessário em suas vidas, na perspectiva de que ser leitor muda a condição do sujeito no mundo.

Porém, cabe salientar que não abordaremos a formação do leitor com base nos seguintes eixos: Ensino das relações letra-som; Leitura e atividades de escrita; Ler e desenhar uma parte da história; Ler e escrever outro final para a história; Questionários sobre o texto lido; Propostas que visem “operar” sobre o texto; “Texto como pretexto para...”. Ainda que tais encaminhamentos sejam muito necessários para o ensino da leitura e para que as crianças desenvolvam autonomia na leitura, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nossa intenção se difere pois pretendemos focar a mediação da leitura, feita pelo professor, como forma de compreender o texto através do encontro e da conversa com o que se lê.

Compreender um texto passa por construir significados para o que foi lido. E a “construção do significado se baseia em reunir as palavras lidas em unidades significativas de pensamento, permitindo que o leitor faça inferências, relacione informações prévias com as apresentadas no texto e analise criticamente o significado construído [...]” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 451). Nesse sentido, então, e tal como explicitado por Monteiro e Soares (2014, p. 451), “[...] não há possibilidade de a construção do significado se dar de forma automatizada”, pois os conhecimentos prévios dos leitores são variados e a relação que se estabelece entre esses conhecimentos e o texto é sempre singular, assim como são singulares as crianças.

Para que tal compreensão dos textos lidos possa ser aprendida, visto que ela não é desenvolvida de forma natural pelos sujeitos, nem de forma incidental, acreditamos na importância do papel do mediador de leitura. E aqui estaremos tomando o professor como um mediador da leitura literária no contexto escolar.

---

<sup>2</sup> Na Avaliação Nacional da Alfabetização (aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental), edição de 2016, 55% das crianças estão em níveis considerados insuficientes de leitura (BRASIL, 2018). No resultado do SAEB Alfabetização (aplicado com crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental), referente ao ano de 2019, 45,26% da amostra avaliada está situada nos cinco primeiros níveis da escala de proficiência, composta por 9 níveis (BRASIL, 2021). Convém destacar que o dado do SAEB Alfabetização congrega habilidades de leitura e escrita, diferentemente do dado da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), que mostra as habilidades de leitura e escrita em escalas diferentes.

De acordo com Yolanda Reyes,

O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores (REYES, 2014, *s.n.*).

O mediador de leitura literária comprometido com a produção de sujeitos leitores promove situações em que seja possível uma conversa entre livro e leitor. A possibilidade dessa conversa inicia já na seleção do livro a ser lido. Bajour (2012, p. 54) argumenta em favor da escolha de textos “[...] vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações [...]”. A escolha de textos literários desse tipo faz com que eles se transformem “[...] em estímulo por meio do qual a criança tem a oportunidade de falar e perguntar sobre o conteúdo e sobre a forma do texto” (CARDOSO, 2014, *s.n.*). Essa abertura à conversa sobre o que foi lido oportuniza que a criança experiencie diferentes maneiras de viver a leitura e, com uma mediação qualificada do professor, aprende formas de questionar e de compreender o texto literário.

A ação de selecionar um livro literário para ser lido permite que o mediador imagine – e, no caso do professor, planeje – perguntas direcionadas aos ouvintes, organize a forma de apresentação do livro, a maneira e o local de realização da leitura, e as possíveis estratégias de leitura a serem mobilizadas pelos leitores, incentivadas por ele, em algumas vezes. Convém destacar que o mediador precisa mostrar caminhos, portas e janelas para a conversa e compreensão do texto lido, e não dar receitas prontas e sentidos produzidos por ele de antemão. As crianças precisam ser convidadas a ouvir, olhar, ler o texto. E para que elas tenham possibilidade de agir (pensar, perguntar, rejeitar, falar, silenciar) diante de textos literários elas precisam, paulatinamente, desenvolver habilidades de compreensão dos textos lidos pelo mediador e, posteriormente, lidos por elas com autonomia.

Se, conforme mencionado anteriormente, um texto literário infantil não é definido pelo seu nível de facilidade na leitura, seja na decodificação ou na compreensão, o acesso a esse texto ganha potencialidade quando há mediação qualificada. Temos, então, uma dimensão intencional da mediação da leitura e da formação do leitor literário que exige planejamento prévio. Para que isso ocorra, é interessante recorrer à tipologia de perguntas que favorecem a compreensão de textos (LEAL; ROSA, 2015). Dentre essas perguntas, temos aquelas que pretendem ativar conhecimentos prévios dos leitores, de modo a mobilizar tais conhecimentos e relacioná-los à temática, ao gênero, ao autor que será lido. Temos também aquelas que incentivam os leitores a fazer previsões sobre o texto, considerando indícios presentes na capa, contracapa ou outros elementos sobre o texto a ser lido. Um terceiro tipo de perguntas que favorecem a compreensão de textos são aquelas que chamam a atenção para informações que estão explícitas nos textos, ou seja, são perguntas que solicitam localização dessa informação através de releituras ou rememoração do texto. Além destas, há as perguntas que buscam pelo

que não está dito explicitamente no texto, ou seja, solicitam que o leitor realize inferências, de modo a relacionar o texto com seus conhecimentos prévios. Por fim, as perguntas subjetivas são aquelas que mobilizam o leitor a se posicionar diante do texto, emitindo opiniões.

Essa série de perguntas que podem ser feitas pelo mediador tem como objetivo ensinar estratégias de compreensão de textos, sem as quais é impossível formar leitores autônomos. Dentre essa variedade de possibilidades, convém dar destaque à habilidade de inferência e às perguntas que podem favorecer o desenvolvimento desta habilidade. Isso porque ela é apontada por Spinillo (2013) como imprescindível para a compreensão: “A compreensão profunda é necessariamente inferencial, indo além da informação explicitada no texto [...]” (SPINILLO, 2013, p. 140).

Mesmo que haja um planejamento prévio das perguntas e intervenções que serão mobilizadas pelo mediador no momento da leitura, é uma postura metodológica estar aberto à surpresa e ao inesperado, visto que esse pensar previamente sobre a mediação “É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos” (BAJOUR, 2012, p. 60). Nesse sentido, o mediador, ao preparar a leitura que será realizada, as perguntas que serão feitas, precisa deixar espaços a serem preenchidos pela conversa entre os demais leitores. A aprendizagem de estratégias e habilidades de leitura também é favorecida ao considerar opiniões de outros leitores sobre o mesmo texto, ao contrapor hipóteses, ao discutir sobre os caminhos tomados por cada um na interpretação. Por isso é importante que o mediador saiba como valorizar as variadas chaves de leitura que possam surgir na conversa, com a ressalva de que “[...] levar em conta a polissemia dos textos não implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos” (BAJOUR, 2012, p. 68). Comportamentos como questionar, rememorar, revisitar o texto para reler e buscar indícios que ajudem a traçar linhas e interpretações mais ajustadas ensinam aos leitores iniciantes como ler, como compreender e como retomar o texto para consolidar ou rever a compreensão.

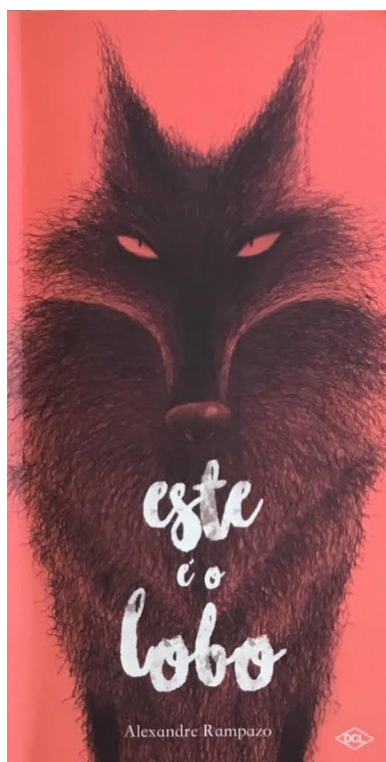
Se entendermos que o protagonismo do leitor prescinde de uma leitura significativa, para que esse leitor possa acessar o texto literário infantil em toda a sua potencialidade sensível e experienciar a especificidade dessa leitura, acreditamos que é igualmente necessário que esse leitor compreenda o que lê, sendo capaz de captar desde as saliências do texto, ou seja, aquilo que está mais evidente, até as minúcias do texto, aquilo que está nas entrelinhas.

## **4 O livro literário infantil: uma oportunidade de aprender e de viver a leitura**

Uma das características importantes dos textos literários infantis são os espaços em aberto a serem preenchidos pelos leitores na interação durante a leitura. Porém, nem sempre

esses espaços são vistos, pelos adultos mediadores do encontro entre criança e livro, como potencializadores para a multiplicação de sentidos e ampliação da imaginação. Colomer (2007, p. 57) argumenta que “[...] os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado”. Esse esforço é detectável na obra *Este é o lobo* (2016), de Alexandre Rampazo, publicado pela Editora DCL. A capa do livro mostra um personagem reconhecível pela maioria das crianças em muitos contos de fadas populares. A expressão do lobo nesta capa condiz com a representação que as pessoas têm deste personagem em histórias para crianças, como pode ser visto na Figura 3: um lobo com olhar mau que encara o leitor.

**Figura 3.** Capa do livro *Este é o lobo*



**Fonte:** Rampazo (2016).

O mediador, ao promover o encontro com este livro, no ambiente escolar, pode questionar as crianças sobre este lobo, pedindo que elas o descrevam e contem como percebem sua expressão. Sem questionar a respeito de outras histórias com lobos em um primeiro momento, o que poderia fornecer uma chave de leitura talvez ainda não pensada pelos pequenos leitores, uma pergunta de previsão mais abrangente poderia multiplicar as previsões sobre o texto a ser lido. A exploração da capa, no caso deste livro, também oportuniza a mobilização de conhecimentos prévios das crianças, de modo a favorecer a relação entre informações novas e antigas.

A narrativa de Rampazo desenrola-se rumo a uma quebra de expectativa, presente ao final do livro, mas que se constrói principalmente pelas imagens e especialmente pelo personagem do lobo, que vai se distanciando do leitor a cada página, como se vê na Figura 4:

**Figura 4.** Sequência de páginas do livro “Este é o lobo”



**Fonte:** Rampazo (2016, p. 4, 16, 28, 40).

A interrupção da leitura pouco antes do desfecho pode ser interessante: há no texto uma página que contém apenas reticências. O texto verbal silencia e convida à realização de inferências sobre os próximos acontecimentos. Bajour (2012, p. 61) argumenta que “[...] a interrupção da leitura por comentários sobre os textos, tanto por parte dos alunos como do professor, põe em jogo a apreciação da construção social dos significados em uma comunidade de leitores”. A abertura, pelo mediador, desse espaço para integrar as informações presentes no texto e os conhecimentos prévios dos alunos – sobre histórias infantis com lobos – permite que a habilidade de inferir, própria de qualquer ato de leitura (COLOMER, 2007), seja mobilizada pelos leitores.

Ler *Este é o lobo* é uma experiência de leitura de literatura infantil e não apenas de leitura porque oportuniza interagir com as linguagens, tanto verbal quanto visual, de maneira sensível. O leitor buscará em experiências prévias conhecimentos, mas terá a oportunidade de criar novos sentidos a partir do que já conhece e do que está lendo. Essa possibilidade de ampliar conhecimentos e sentidos é o que torna essa uma vivência de leitura literária, uma ação cognitiva e sensível ao mesmo tempo.

Outro exemplo é *Conto escondido* (2009), de Laura Devetach, publicado pela Base Livros Didáticos Ltda (Figura 5), um livro de formato pequeno, porém com potencialidades verbo-visuais com grande abertura aos efeitos de sentido no encontro com a leitura.

**Figura. 5.** Capa do livro *Conto escondido*



**Fonte:** Devetach (2009).

Este pequeno conto convida a encontrar e criar sentidos “embaixo do cílios” (DEVETACH, 2009, s.p.). As imagens reiteram o convite, oferecendo aos olhos do leitor descobrir o que se esconde nelas. Um mar se forma ao longo das páginas (Figura 5), trazendo muitos barcos, repletos de diferentes figuras humanas, animais e frutas, elementos presentes tanto no cotidiano quanto nas capacidades imaginativas, tudo o que o se esconde em nossos olhos e pode ganhar vida eterna na nossa imaginação.

Na mediação da leitura deste livro, o convite do mediador pode passar por perguntas inferenciais, tal como “*O que mais pode ter nesse mar?*”, replicando o questionamento feito no próprio texto verbal. Os leitores podem agregar as informações presentes no livro – que os conduzem a inferir que pode haver qualquer coisa nesse mar (Figura 6) – com suas experiências prévias, tanto mais concretas sobre o que pode estar no mar, quanto lançando mão da imaginação, tal como ocorre especialmente nas imagens. Um questionamento de cunho mais subjetivo que poderia provocar reflexões se relaciona a uma informação que aparece logo no início, mas que poderia ser retomado ao final da leitura, que explicita: “Quando o olho desses cílios soltava uma lágrima salgada de mar, duas lágrimas salgadas de mar, três lágrimas salgadas de mar, o conto se enchia de barcos” (DEVETACH, 2009, s.p.), levando as crianças a pensarem sobre o que nossos olhos veem e que se escondem em nossos cílios.

**Figura 6.** Texto verbo-visual do *Conto escondido*



**Fonte:** Devetach (2009, s.p.)

O encontro mediado com esse livro passa por instigar o leitor a identificar o que lê no verbal, naquilo que vê nas imagens que preenchem as páginas, a comparar e perceber semelhanças e diferenças, acréscimos, ausências. O tom poético provoca uma leitura que precisa continuamente se autorregular, mapeando sentidos e procurando costurar os elementos narrativos.

A partir das questões trazidas pelos livros selecionados, podemos inferir que a mediação visando tanto a leitura literária quanto a mobilização de estratégias de leitura que favoreçam a compreensão depende, em grande medida, do próprio livro e das possibilidades que ele abre à produção de sentidos. O mediador precisa, então, estar atento a essas possibilidades, aguçando seu olhar de leitor e mediador.

## Considerações finais

O conceito de leitura, concebido como processo que pertence fundamentalmente à colaboração, é intuitivamente convincente. O leitor sério trabalha com o autor. Compreender um texto, 'ilustrá-lo' no quadro da nossa imaginação, da nossa memória, da nossa representação combinatória, é, nos limites de nossas possibilidades, *recriá-lo* (STEINER, 2018, p. 22).

Ao discutirmos a caracterização do livro literário infantil e a necessidade de que a escola promova encontros potentes das crianças com esses livros, estamos de acordo com Bajour (2012, p. 85) ao entendermos que “não há motivo para que a responsabilidade da escola em propiciar aos alunos experiências culturais, ricas e variadas seja concebida de forma apartada da responsabilidade de ensinar, muito pelo contrário”. Nesse sentido, uma alternativa à perspectiva de prática escolar que apenas toma o texto em seu caráter linguístico-normativo, como citado no início deste artigo, não é retirar a leitura literária das práticas escolares ou apenas realizá-la “quando sobra tempo”, ou, ainda, uma vez por semana na “hora da biblioteca”. Entendemos que a promoção da leitura literária, a fruição estética provocada por este tipo de arte e todas as sensações que vem a reboque, não precisa estar dissociada de práticas de ensino da leitura e de habilidades de compreensão de leitura. Justamente é através de um movimento de repensar “[...] o ensino e de buscar novos caminhos para que a leitura tenha novos significados na vida dos leitores escolares” (BAJOUR, 2021, p. 87) que acreditamos consolidar na vida das crianças a possibilidade de experimentar a literatura para além da escola, mas tendo esse espaço como uma importante agência de promoção da leitura e da compreensão da leitura.

Destaca-se que a ênfase na necessidade de que a criança leitora possa desenvolver habilidades de leitura de modo a ler e experienciar o texto literário infantil não tem outro enfoque senão que ela aprenda a ler e a gostar de ler. A intenção predominante do mediador ao pensar perguntas instigantes para o momento de uma leitura literária é aproximar a criança da literatura e de modos de ler e compreender essa literatura: como entrar em seus meandros, como explorar, ampliar seus sentidos, perceber que elementos do texto (verbal ou visual) levam a pensar diferente do que se pensava antes de ler. Em outras palavras, promover a leitura de textos literários é auxiliar a criança a se render ao livro em toda a sua inteireza, sendo um leitor que compreende aquilo que lê e, por isso, se permite fruir essa leitura.

Convém, por fim, que se compreenda que a mediação qualificada da literatura na escola precisa conjugar três elementos de maneira indissociável - texto, leitor, leitura. Uma efetiva promoção da leitura literária na escola é uma prática que não falseia o texto com recursos visuais ou simplificações linguísticas, não ignora que o leitor é protagonista e que a leitura acontece à moda do texto lido, se for informativa pode ser rápida e dinâmica, se for frutiva precisa de tempo, disposição para o diálogo e escuta atenta.

## Referências

- AUERBACH, P. *Direitos do pequeno leitor*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- AZEVEDO, R. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. *Revista Signo*, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.



BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. *Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_saeb\\_ana\\_2016\\_panorama\\_do\\_brasil\\_e\\_dos\\_estados.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. *Relatório de resultados do Saeb 2019 volume 2: 2º ano do ensino fundamental*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2019\\_volume\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.

CARDOSO, B. Mediação de leitura na Educação Infantil In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em 25 abr. 2021.

CAFIERO, D.; RIBAS, C. O que as avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? In: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L. D.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 421-453.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa. *UNIrevista*, São Leopoldo, vol. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSSON. R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEVETACH, L. *Conto escondido*. Curitiba: Base Livros Didáticos Ltda, 2009.

FOX, D. *O gato, o cachorro, chapeuzinho, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil: dados da 5ª edição. *Pró-livro*, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 25 abr. 2021.

JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LEAL, T. F.; ROSA, E. C. de S. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 32-45.

MANGUEL, A. A. *Uma história natural da curiosidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. E-book (não paginado).

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa* [online]. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>.

NUNES, M. F.; RAMOS, F. B. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P (Orgs.). *Mergulhos da leitura: a compreensão leitora da literatura infantil*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015, p. 61-74.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (org.). *Leituras literárias: discurso transitivo*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005, p. 55-68.

RAMPAZO, Alexandre. *Este é o lobo*. São Paulo: DCL, 2016.

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

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 138-154.

STEINER, G. *Aqueles que queimam livros*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 3. ed., 2018.

VAZ, T. Interatividade e produção sob demanda dão gás à literatura infantil. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mpme/2019/01/interatividade-e-producao-sob-demanda-dao-gas-a-literatura-infantil.shtml>. Acesso em 24 abr. 2021.

Recebido: 20/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.