

Ler e compreender o texto literário: ensino, mediação sensível e letramento literário

Reading and understanding literary texts: teaching, sensitive mediation and literary literacy

DOI: [10.22481/lnostr.v12i2.15752](https://doi.org/10.22481/lnostr.v12i2.15752)

Marília Forgearini Nunes¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3911-5588>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: mariliaforginunes@gmail.com

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

A função da arte/1, Eduardo Galeano, em *O Livro dos Abraços* (2002, p.12)

Resumo

O texto aborda a leitura e a compreensão associadas ao texto literário infantil adotando uma perspectiva pedagógica que se baseia na mediação sensível atenta ao inteligível da compreensão. Para isso, retoma-se uma pesquisa realizada em 2007, que teve por objetivo investigar e analisar a influência de uma leitura mediada por um leitor adulto, auxiliando um grupo de crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental a se tornarem mais competentes na leitura da palavra e da imagem, que constituem textos narrativos de literatura infantil. O recorte da pesquisa pauta a reflexão sobre como ajudar a ler o texto literário infantil considerando as singularidades da linguagem para produzir sentidos. O conceito de leitura é assumido com sua complexidade sendo definido tanto pela perspectiva social quanto cognitiva associando-o à literatura infantil, textualidade que convida à produção de sentidos. Ler literatura infantil envolve prática sistemática em contato com o texto e aberta à partilha de sentidos, caracterizando o que se entende por letramento literário. Apoiam-se as reflexões também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pauta habilidades relacionadas principalmente à estrutura do texto quando trata de leitura literária, o que não é sinônimo de letramento literário. Um comportamento sensível diante do texto demanda autorregulação que pode se desenvolver com mediação específica para auxiliar os leitores a entenderem como podem ler, compreender e produzir sentidos em interação com a literatura infantil.

Palavras-chave: Leitura; Autorregulação; Literatura infantil; Anos iniciais.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação – UFRGS, Departamento de Ensino e Currículo.

Abstract

The text addresses the reading and comprehension skills associated with children's literary texts from a pedagogical perspective based on sensitive mediation and attentive to the intelligibility of comprehension. To this end, a study carried out in 2007 is revisited, the aim of which was to investigate and analyze the influence of reading mediated by an adult reader, helping a group of children in the early years of elementary school to become more competent in reading the words and images that make up narrative texts in children's literature. The part of the research reviewed focuses on reflecting on how to help children read literary texts, taking into account the singularities of language in order to produce meaning. The concept of reading is understood to be complex and is defined from both a social and cognitive perspective, associating it with children's literature, which is a text that invites the production of meaning. Reading children's literature necessitates a systematic approach to engagement with the text, whereby meanings can be shared and a conceptualization of literary literacy can be formed. These considerations are also supported by the National Common Core Curriculum (BNCC), which focuses on skills related mainly to the structure of the text when addressing literary reading, which is not synonymous with literary literacy. Sensitive behavior towards the text requires self-regulation, which can be developed with specific mediation to help readers understand how to read, comprehend, and produce meaning in interaction with children's literature.

Keywords: Reading; Self-regulation; Children's literature; Elementary school.

INTRODUÇÃO

O título deste trabalho tem como elementos centrais duas ações, LER e COMPREENDER, associadas a um objeto específico, O TEXTO LITERÁRIO. Essas ações são abordadas em associação à literatura infantil, assumindo uma perspectiva de ensino que se baseia na mediação sensível, sem deixar de ser também inteligível haja visto que pretende o desenvolvimento de leitores literariamente letrados capazes de compreender o que leem. Em outras palavras, entende-se que a leitura do texto literário demanda uma interação específica que se baseia na mediação sensível com vistas ao letramento literário, isto é, ensina-se (e aprende-se) a ler literatura sensibilizando para essa linguagem e textualidade singulares de maneira que essa leitura se torne uma prática que constitui a pessoa leitora atenta à linguagem literária; uma atenção que convoca e motiva a sensibilidade sem prescindir, ao mesmo tempo, de habilidades de compreensão.

É nesse sentido que a epígrafe com o conto poético de Galeano (2002) dialoga com o que se apresenta a seguir. Esse texto motiva a refletir sobre como ajudar a ler o texto literário infantil ou, em outras palavras, a mediar a leitura de literatura infantil.

Importante observar que duas ações são pontuadas, mas cada uma delas traz em si saberes e fazeres múltiplos, inerentes e constituídos de outros saberes e fazeres que

possibilitam (e são essenciais) para que alguém leia e compreenda o que lê. Há, portanto, neste trabalho, um entendimento de que ler é ação processual e interdisciplinar e que compreender é uma das dimensões que caracteriza a leitura, incluindo também a decodificação e a fluência (principalmente quando se trata de ler textos exclusivamente verbais). Entende-se leitura como ação cognitiva e também social. Além disso, aborda-se a leitura vivida a partir da literatura infantil, um texto multissemiótico, verbal e também visual. Essa caracterização da leitura vinculada a um objeto específico pretende que o ato de ler não seja compreendido a partir de uma concepção generalista, sendo apenas sinônimo de alfabetizar, tornando-a uma ação intransitiva (Zilberman; Silva, 1988; Soares, 2005).

A leitura, na perspectiva social que é assumida para as reflexões aqui empreendidas, é "interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor [...] [e o] autor [...]; entre os dois: enunciação [...]" (Soares, 1988, p. 18). A leitura, na perspectiva cognitiva, é caracterizada como uma invenção extraordinária, ao mesmo tempo biológica e cultural, decorrente da nossa plasticidade cerebral que depende das experiências vividas (Wolf, 2007). Ler demanda que se estabeleçam conexões cerebrais suficientes e infinitas para que a pessoa leitora seja capaz de conhecer e compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, de reconhecer palavras, de ler com fluência, i. e., acione "um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto" (Ribeiro, 2014, n.p.), tudo isso permitindo a produção de sentidos sobre o que foi lido em interação com quem se é. Além das múltiplas ações que possibilitam que se decodifique com fluência e se compreenda o que se lê, o tornar-se leitor ainda é uma construção longitudinal que se especializa a cada nova leitura. Cada leitor segue se constituindo desde que nasce e passa a fazer parte de uma cultura escrita com a qual convive por meio de diferentes objetos culturais.

A processualidade da leitura demonstra-se pelas diferentes demandas que cada texto impõe a quem lê para que o compreenda. Se a decodificação torna-se automática, a compreensão é processual (Soares; Monteiro, 2014) e é resultado de mediação desde a infância, desenvolvida a cada novo texto, em uma eterna coleção de experiências, uma afetando a outra. O leitor é quem determina o que resultará da leitura, não se trata de retirar sentidos do texto, mas de produzir sentidos entretecendo o texto ao mundo a partir dos conhecimentos prévios, eventos e contextos:

No processo de *leitura*, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a

compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica ao que é dito. (Bicalho, 2014)

Essa complexidade que afeta a aprendizagem da leitura interfere também no ensino, demandando para o desenvolvimento desses processos (ensinar e aprender): recursos específicos e intervenções sistemáticas que organizem uma mediação sensível para aproximar leitor e texto desenvolvendo todas as habilidades capazes de tornar quem lê competente em ser leitor. Assim como a perspectiva social e construtivista da ação de ler coloca o foco na interação do leitor com o texto, também volta atenção à importância de mediadores atentos e conscientes de seu papel para o desenvolvimento da leitura. Não há método melhor ou mais adequado para ensinar a ler e a compreender, há sim a necessidade de uma docência comprometida em oferecer experiências e leituras de maneira sistemática, diversificada e, principalmente, significativa (Tierney; Pearson, 2021, p.30).

Nesse contexto, problematizo a leitura do texto literário que de modo amplo pode ser assim definida: "Leitura: ação processual e complexa. Literatura infantil: textualidade aberta à produção de sentidos que ampliam horizontes para a compreensão sobre o mundo e suas relações." (Nunes, 2022, p.144). Na leitura literária vivida a partir da literatura infantil as relações entre realidade de ficção se mostram a partir de um enunciado verbo-visual, sendo essencial conhecer como se estruturam as linguagens que constituem essa textualidade. Na literatura, o mundo se apresenta por meio do verbal e do visual para além dos sentidos denotativos. A narrativa ou o poema não apresentam somente signos e figuras com sentidos prévios ao texto aguardando que sejam somente identificados. A literatura enuncia por meio da linguagem verbal e da linguagem visual, resultando em uma interação cujo sentido em princípio está inerente àquele tecido textual, o que não significa que se encerre nele nem tampouco que o extrapole, pois a leitura é diálogo entre autor/texto e leitor.

Diante da complexidade que caracteriza a ação de ler, a interação com o texto literário é pautada neste trabalho como resultado não de uma mera presença longitudinal no passar dos anos da escola, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Promover a leitura de literatura infantil nessa etapa da Educação Básica é processo multidimensional e complexo, pois depende do tempo, da diversidade de experiências, da cultura, das mediações vividas, além de demandar mais do que pragmatismo, i. e., leitura com motivação extrínseca, mas principalmente sensibilidade tanto na sua mediação quanto na sua leitura que se motiva pelo encontro com o texto. Por isso, reitero que ler e compreender o texto literário exige ensino sistemático associado à mediação sensível que promovam o desenvolvimento do letramento

literário auxiliando o leitor a ser crítico, não apenas a gostar ou a desgostar, mas a argumentar sobre o que lê, a partilhar suas leituras entendendo que é membro de uma comunidade e capaz de produzir opiniões em diálogo com esse grupo.

Letrar literariamente é oportunizar espaços de interação com o texto literário, mais do que leituras esporádicas e pragmáticas, é oferecer espaço de diálogo sobre o que se lê, é interagir com livros (Cosson, 2007; 2014; Paulino e Cosson, 2009). O livro é um suporte característico (não há pretensão de inaugurar e ampliar neste texto debate sobre a importância do livro, mas deixa-se explícito que se considera a importância do livro como objeto na formação de crianças leitoras (Nunes, 2023)). Ler e compreender o texto literário na perspectiva do letramento literário, portanto, é experiência, conforme Dewey (1979), que não se encerra em um único encontro, não se hierarquiza, mas precisa ser vivida com constância (às vezes, repetição) e, principalmente, atenção à qualidade dos encontros e diálogos mediados com diferentes textualidades o que também significa diversidade de autores (escritores e ilustradores) e formatos (da materialidade do livro à estrutura textual, narrativa ou poética).

Em síntese, este trabalho entende a leitura de literatura como prática que precisa ser parte do que se desenvolve na escola – em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental – não só assumindo o texto como contexto de palavras significativas no início do processo de letramento e alfabetização ou como estrutura narrativa a ser compreendida identificando seus elementos essenciais ou ainda como estrutura poética que convida à sensibilização aos sons da língua (consciência fonológica, consciência de rimas), experiências sem dúvida importantes, mas não únicas. Neste trabalho o texto literário é assumido como central para o desenvolvimento da leitura pelo viés da sensibilidade estética (que não deixa de ser também inteligível como se pontua com insistência) que convida o leitor a produzir sentidos a partir do que lê, a se identificar de modo frutivo com o que lê, de interagir com a linguagem literária e seus recursos fonológicos, morfossintáticos, textuais, pragmáticos a partir do texto e como recursos do que se quer em termos de abertura aos sentidos do texto literário em si. Para isso, seleciona um livro literário infantil para auxiliar a explicitar que leitura é essa que mesmo sendo frutiva não se reduz a uma sensibilização tola (gostar ou não; viajar pela leitura, pontuando alguns clichês sempre relacionados à leitura literária), pois demanda do leitor atenção ao texto como um todo, convidando-o a sentir o texto, mas também a compreender como ele promove esse sentir – usando aqui uma máxima da semiótica

discursiva que estuda a produção de sentido atenta ao texto –, compreendendo o que ele diz e como ele faz para dizer o que diz.

Depois dessa introdução que apresenta o entendimento do que é ler, na continuidade explicita-se de modo mais amplo o que é literatura infantil e leitura com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) o ponto de partida, tendo em vista o caráter normativo desse documento que pretende reunir os conhecimentos essenciais para a organização do currículo escolar. Em seguida, reflete-se sobre sensibilidade e autorregulação para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de compreensão do texto literário. Para isso, retoma-se uma experiência de leitura mediada do livro "O beijo" (D'Heur, 2003)² com crianças de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental. A experiência de leitura realizada durante dois encontros tinha como foco abordar a relação verbo-visual do texto, a partir da leitura dialogada por meio de perguntas disparadoras que pretendiam auxiliar no desenvolvimento de comportamentos cognitivos frente ao texto. Esses comportamentos são observados aqui com a intenção de refletir sobre como influenciam a compreensão do texto atenta à estrutura e seus elementos, mas também entendendo a intencionalidade literária implicada na leitura.

LEITURA DE LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FRUIR, DECODIFICAR E COMPREENDER

A relação entre literatura infantil e escola é histórica e indissociável, mas o seu papel oscila entre algumas representações sociais cuja demarcação se percebe nas práticas envolvendo a leitura. A literatura se realiza a partir da interação com o leitor que é responsável pela produção de sentido. A escola, porém, nem sempre convida e possibilita ao leitor interagir de modo singular com o texto literário; muitas vezes o texto entra em cena para abordar temas específicos, facilitando a abordagem de conteúdos, mas limitando o diálogo e os sentidos produzidos. Além disso, nem sempre a leitura literária é promovida como exercício metacognitivo, i.e., ler refletindo sobre como produzir sentidos, percebendo como se age frente ao texto e o que ele apresenta para compreender o que leio. Em muitas situações o tema é pautado de antemão à leitura do texto ou é apontado logo após essa leitura, reduzindo

² Trata-se de dados coletados na pesquisa realizada durante o mestrado, em 2005, realizada com um grupo de 10 crianças selecionadas em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental (na época ainda Ensino Fundamental de seis anos) de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. A pesquisa realizou-se entre os anos de 2005 e 2007.

o sentido ao que é apresentado, limitando o exercício de aprender a aprender sobre como se lê e compreende-se o que foi lido.

Em pesquisa qualitativa, na qual participaram 94 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Veloso e Paiva (2021) apresentam dados que demonstram a constante oscilação entre ludicidade e pragmatismo que envolve a leitura de literatura, mesmo que os discursos das docentes se organizem em torno de argumentos de que ler literatura envolve prazer e sensibilidade, as práticas das professoras participantes da pesquisa demonstram que os conteúdos curriculares deixam pouco tempo para conciliar as demandas do ensino com a fruição (Veloso; Paiva, 2021, p.14). Assim, entendemos que o texto literário, mesmo estando na escola, acaba perdendo sua função frutiva ou de experiência que agrega ao (re)conhecimento da linguagem literária, o que acaba por afetar sua compreensão, que se torna limitada ao tema, sem promover a reflexão crítica sobre como esse tema se mostra por meio do tecido literário.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento nacional que regula o currículo da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), pauta a literatura infantil a partir do seguinte objetivo:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2017, p.87)

Além desse objetivo, a BNCC inclui, na penúltima competência específica de um total de dez voltadas ao trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o envolvimento com práticas de leitura literária com foco no desenvolvimento do senso estético voltado à fruição, acessando à linguagem e suas potencialidades lúdicas, artísticas e reconhecendo o potencial humanizador e transformador da literatura. Há também na BNCC uma lista de objetos de conhecimento e habilidades a serem promovidas do 1º ao 5º anos relacionadas ao Campo artístico-literário (Tabela 1):

Tabela 1: Objetos do conhecimento e Habilidades do Campo artístico-literário a serem abordados do 1º ao 5º ano conforme a BNCC.

Objetos do conhecimento	Habilidades
Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como

	patrimônio artístico da humanidade.
Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Fonte: Organizado pela autora a partir da BNCC (Brasil, MEC, 2017, p.94-95).

Mas de que modo esses objetos do conhecimento e habilidades precisam ser abordados com vista ao letramento literário, isto é, tornando as crianças leitoras sensíveis à leitura do texto literário? Essa pergunta não ignora que a BNCC, como documento curricular que reúne os conhecimentos básicos, não tem como função apontar modos de mediar ou de instituir uma pedagogia da leitura literária, cabendo ao campo da educação literária, com foco na mediação da leitura literária, agir para aproximar literatura e leitores. Mesmo assim, é importante analisar criticamente as habilidades destacadas (reconhecer, apreciar, relacionar e recontar), observando que, em sua maioria, os verbos que as definem deixam aos leitores o papel de executar uma performance que, além de ser socialmente estabelecida em relação à literatura, também parece ser natural, i.e., não necessitando de mediação. A lista de habilidades ainda pode fazer parecer que tal performance é simples ou se dá meramente pelo convívio quase simbiótico - se existe literatura na cultura escrita, se estamos inseridos nessa cultura, nos tornaremos leitoras e leitores de literatura. A competência específica à leitura literária que se delimita na BNCC pauta, portanto, um envolvimento que parece ser uniforme e único, dependendo somente do convívio proporcionado pela escola, como alerta Soares (2023, p.14): "Parece bastar a performance da admiração e do deslumbre diante do texto literário ao invés da verdadeira incorporação de uma disposição perene diante da experiência estética."

No entanto, tal envolvimento, quando entendido como experiência, a partir dos princípios da continuidade e da interação entre condições objetivas da experiência e os

estados imediatos internos do sujeito envolvido na experiência (Dewey, 1979), precisa ser encarado de modo sistemático com práticas que envolvem a sensibilidade e a cognição dos leitores. Imaginar e encantar-se não podem ser reduzidas a clichês (por exemplo, *Viajar pela leitura. Viver um mundo de imaginação. O encantamento da leitura literária*). A imaginação e o encantamento que a literatura pautam demandam um leitor aberto a acreditar no que lê, um leitor que conhece o seu mundo e aceita recriá-lo a partir da linguagem literária com todas as licenças poéticas, ficcionais e criativas que essa linguagem oferece.

Acrescenta-se também que a literatura infantil não se reduz à linguagem verbal, pois enuncia também por meio da linguagem visual no que diz respeito ao que se denomina livro ilustrado, ou de modo exclusivo, em se tratando do gênero livro de imagem. Linden (2011, p.7) explica que há um paradoxo no livro ilustrado (aquele que reúne palavra e imagem em um enunciado único) que a princípio, em seu surgimento, foi "destinado aos mais jovens, *a priori* menos experientes em matéria de leitura, ele se consolida como uma forma de expressão por seu todo, e não exige menos competência estabelecida e diversificada de leitura." A relação entre linguagem verbal e linguagem visual constitui a textualidade literária infantil, atraindo a atenção dos leitores, demandando que leiam o enunciado verbo-visual em sua integralidade para produzir sentidos. Esse ir e vir do olhar leitor entre linguagem verbal e visual, bem como a compreensão dos índices de sentido de cada linguagem, não são naturais, como destaca Hunt (2023), mas dependem de mediação cultural (Nunes, 2007). Uma sensibilidade que se ensina e que se aprende a regular, como discute-se a seguir.

LER LITERATURA INFANTIL: SENSIBILIDADE E AUTORREGULAÇÃO

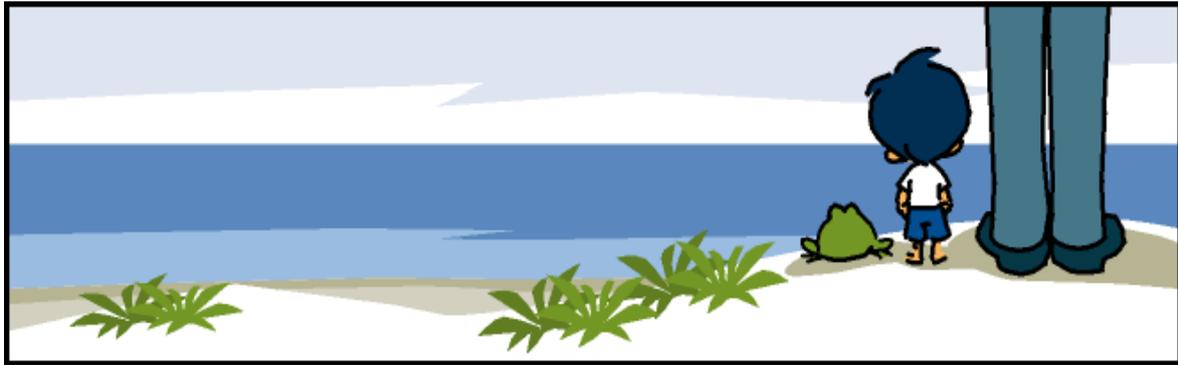
A definição de literatura passa pela compreensão das características do texto e também de quem a lê, pois desse sujeito dependem os sentidos produzidos a partir do texto literário. Dessa forma, definir literatura é compreender que uma linguagem presente em textos que criam mundos paralelos oferece novas realidades para vislumbrar e tentar entender o "tumulto do mundo" (Soares, 2009, p. 11). A sensibilidade é o elemento principal dessa definição e também assume protagonismo na leitura. A leitura define literatura infantil, pois é a ação que a presentifica no pensar. No entanto, a leitura em seu sentido restrito, decodificar, é o início do encontro sensível que pode abrir portas para a nova realidade, mas somente a leitura que identifica não dá conta de compreender como o mundo criado pela linguagem literária se relaciona com o mundo tumultuado habitado pelo leitor.

Emocionar-se, sentir-se tocado, exacerbar a emoção pelo riso ou pelo choro, arrepiar-se, empolgar-se e até entristecer-se é princípio e não fim do encontro entre texto literário e leitor. Para alcançar a compreensão sobre como o encontro me afeta desse modo, há que se atentar para o que foi lido, voltar-se para a linguagem com olhar sensível e atitude metacognitiva atenta ao que foi lido, retomando informações, estabelecendo relações intra e extratextuais.

Essa atitude não será automática, pois, como apontam Monteiro e Soares (2014, p.451), a construção do significado é condicionada às práticas concretas de leitura, dependente de circunstâncias sociais e culturais implicadas em sua realização. A participação ativa de uma pessoa mediadora que aproxime o leitor do texto como pautado em pesquisas realizadas pela presente autora (Nunes, 2007; 2013), atenta a alguns comportamentos - tais como: permitir a alternância de vozes no diálogo a partir da leitura, oportunizando que todos se sintam à vontade para se manifestar, sem pressa, auxiliando por meio de questionamentos motivadores de um pensamento metacognitivo, sem conduzir para um sentido pronto e pré estabelecido - são essenciais para que a leitura do texto literário aconteça oportunizando a produção de sentido atenta ao que o texto diz e como faz para dizer o que diz. Para exemplificar, recuperamos a narrativa e a descrição de uma experiência de leitura mediada vivida no contexto de uma dessas pesquisas (Nunes, 2007) a partir da qual refletiremos sobre a função mediadora para ajudar a perceber o texto de maneira sensível.

Nessa retomada, o foco está nas perguntas organizadas para a mediação, buscando compreender como elas podem despertar e motivar comportamentos, promovem a atenção dos leitores, alteram seus modos de agir frente ao texto, convidam à autorregulação. Não queremos dizer com isso que mediar a leitura é somente propor uma série de perguntas, mas sim ajudar a ler ou ajudar a olhar (como Diego pede ao pai, no poema narrativo de Galeano, que está na epígrafe deste texto) - (Figura 1):

Figura 1: Tira Armandinho, em homenagem ao poema de Eduardo Galeano.

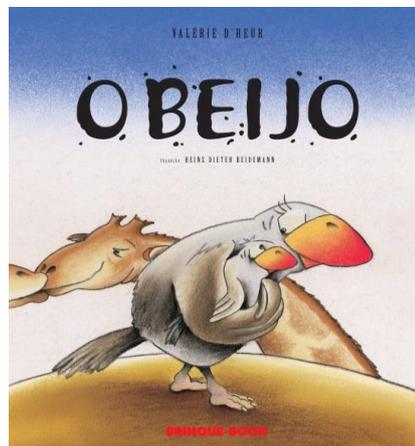


Fonte: Armandinho, perfil no Facebook, publicado em 13 de abril de 2015.

LER, PERGUNTAR, RESPONDER, DIALOGAR: DESPERTANDO O PENSAMENTO METACOGNITIVO

"O beijo", de Valerie D'Heur (2003), como mostra a Figura 2, é um livro ilustrado, isto é, um livro que articula palavra e imagem em um processo de complementaridade, sendo que uma não pode ser lida dissociada da outra para que se tenha acesso ao que o texto presente no livro enuncia (Linden, 2011).

Figura 2: Capa de *O beijo* (D'Heur, 2003).



Fonte: Arquivo pessoal.

O conto narra a história de um filho que, ao ver a mãe sair de casa, fica triste por ela ter esquecido de dar-lhe um beijo. A procura do filho por alguém que lhe dê um beijo que substitua o da mãe é a falta que tece o conflito da narrativa, até o momento em que o filho conclui que muito melhor do que ganhar um beijo é dar um beijo, e dá por encerrada a sua busca, dando um beijo em alguém para suprir a sua necessidade de afeto.

Trata-se de um conto com estrutura canônica, uma sequência de fatos, com um momento de clímax, instaurado já no início da história (Figura 3), que se resolve ao final de dois modos complementares, um na imagem e outro na palavra: o pequeno pássaro beija alguém e ao mesmo tempo a mãe retorna à casa.

Figura 3: Cena de abertura da narrativa *O beijo* (D'Heur, 2003).



Fonte: Arquivo pessoal.

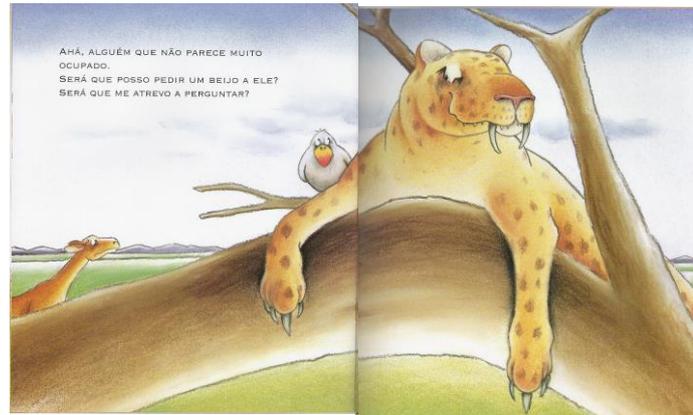
A imagem e a palavra apresentam-se ao longo de todo o livro, sempre interligadas. Sob o ponto de vista quantitativo, a imagem destaca-se desde a capa, que evidencia a figura dos personagens que desencadeiam a ação. A cada dupla de páginas, o leitor se depara com ilustrações que dominam a cena, mostrando tanto o local onde a ação está ocorrendo quanto os personagens que dela fazem parte. À palavra, escrita em letras de tamanho médio, peso mínimo e caixa alta, destina-se a parte superior da página, deixando livre a ilustração aos olhos do leitor. Portanto, palavra e imagem associam-se na construção da narrativa, mas não sobrepostas uma à outra, isto é, uma não impede a visão completa da outra. O diálogo entre as linguagens se dá na construção de sentido decorrente da leitura, e não na maneira com que elas se mostram na configuração das páginas.

No contexto da pesquisa que se recupera neste texto, um grupo de crianças do quarto ano de uma escola pública de Ensino Fundamental foi selecionado e reuniu-se com uma mediadora para ler cinco narrativas diferentes, em nove encontros, sendo o primeiro encontro com cada narrativa vivido a partir da leitura exclusivamente do texto verbal e, no segundo encontro, ocorrendo a leitura do livro em sua edição associando palavra e imagem (Nunes, 2007; Nunes; Ramos, 2012). Nesses encontros, o objetivo era explorar a interação da visualidade com a palavra na leitura e na construção de sentido, bem como investigar o comportamento leitor dos sujeitos. Para cada narrativa foram organizados roteiros com

questionamentos que não eram simples perguntas a respeito da narrativa, mas sim perguntas com foco metacognitivo, pois pretendiam instigar os sujeitos a ampliarem o uso de ações mentais ou desenvolverem essas ações como meio de melhor interagir com o texto-palavra e o texto-imagem que constituem as narrativas lidas.

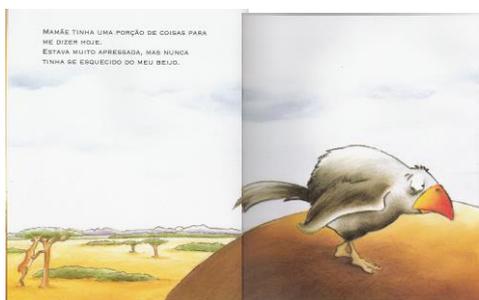
Após ler a narrativa "O beijo" (D'Heur, 2003), tanto no primeiro quanto no segundo encontro, as crianças foram questionadas: "Quem são os personagens da história?". Observa-se que essa pergunta não demanda somente identificar algo, apontar é o objetivo final, mas, até que isso seja feito, o leitor precisa atuar de diferentes maneiras frente ao que lê. Considerando que a narrativa em questão se apresenta na forma de livro ilustrado, isto é, de um livro cujo enunciado congrega palavra e imagem, cabe ao leitor considerar a união das linguagens para enunciar qualquer informação sobre a narrativa. Assim, foi necessário que os leitores, ao serem questionados sobre os personagens, mantivessem um comportamento de rastreio atento e agregador de informações presentes no texto (no que está enunciado na palavra e na imagem simultaneamente sobre a página quando em contato com o livro, ou somente atentos ao texto verbal, quando diante apenas desse modo de apresentar a narrativa). O conceito de ler amplia-se ou é assumido considerando as diferentes ações que realizam a leitura: observar com atenção, ver e não somente olhar, ler e ver ao mesmo tempo e, sim, também identificar o que é relevante, mantendo o foco e estabelecendo diferenciação entre o que é relevante do que não é. Tudo isso está implicado para uma resposta coerente ao que está sendo lido.

Quando as crianças, diante do texto exclusivamente verbal, foram questionadas sobre os personagens, de imediato elas puderam apontar os nomes de animais presentes no texto, mas, ao lerem o texto verbo-visual no livro, tiveram que estender seu olhar às imagens para agregar personagens não nomeados, mas cuja figura se mostrava compondo o enunciado; por exemplo, a figura do animal feroz que se mostra com olhar enviesado ao pequeno pássaro que se questiona se deveria se atrever a pedir um beijo (Figura 4). O leitor que lê somente o texto verbal perde informações presentes na imagem, demonstra falha no seu comportamento de coleta de dados, observa pouco, perde força na produção de inferências. O questionamento acompanhado da conversa sobre o que se lê ajuda a promover essas ações, a apontar direções importantes que *o olhar leitor* pode tomar.

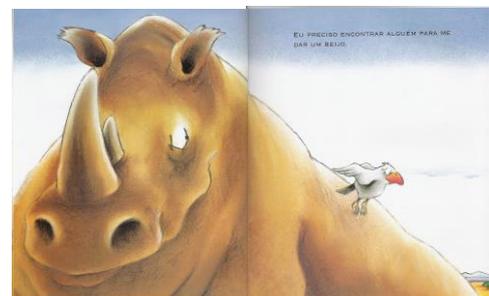
Figura 4: O olhar do animal feroz (D'Heur, 2003).

Fonte: Arquivo pessoal.

Um outro exemplo está relacionado a questionar onde vive o pássaro, personagem principal da narrativa, e sua mãe. Novamente, não se trata somente de identificar o espaço narrativo. Essa pergunta motiva a estabelecer um foco para o que se lê/vê, reunindo informações, comparando, no caso deste livro, os espaços do início ao fim da narrativa, virtualizando ideias para preencher espaços de sentido para elaborar inferências até chegar a uma resposta. Se no início da narrativa (Figura 5) o que se mostra é apenas uma superfície que pode se assemelhar a qualquer chão, provavelmente de terra ou de areia, nalgumas cenas adiante a superfície é revelada como o corpo de um rinoceronte (Figura 6). Somente um comportamento atento, que congrega informações predizendo ou inferindo, que compara e percebe o que permanece e o que foi alterado, é capaz de elaborar resposta ao que se questiona.

Figura 5: Cena inicial de *O beijo* (D'Heur, 2003).

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6: O pássaro sai de casa, revelando o rinoceronte (D'Heur, 2003).

Fonte: Arquivo pessoal.

A identificação dos elementos da estrutura narrativa, portanto, é um comportamento necessário à compreensão global do que se lê tanto na palavra quanto na imagem, congregando informações. No entanto, é importante que não se utilize esse entendimento restrito a um conjunto de perguntas que almejam somente a localização da resposta correta de modo pontual. A pergunta isolada, se tiver por objetivo somente a resposta direta, pouco ajuda no desenvolvimento desse comportamento metacognitivo que focaliza informações, compara, contrasta, planeja. A pergunta precisa estar inserida no diálogo, precisa ser disparadora da conversa, provocadora do olhar atento, do retomar da leitura, do movimento de ir e vir das páginas.

Então, é importante que esse diálogo não se restrinja a um encontro, nem a alguns encontros pontuais durante um ano letivo. A leitura literária é uma experiência que precisa ser longitudinal, considerando que seu ensino seja baseado em uma mediação sensível, promovendo tanto o despertar para essa experiência com vistas ao letramento literário quanto o desenvolvimento cognitivo de quem lê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto partiu do entendimento de que a leitura do texto literário é uma interação que possui características específicas, demandando tanto do leitor quanto de quem aproxima esse leitor do texto - a pessoa mediadora - um fazer que também precisa ser singular. Essa singularidade se mostra desde a primeira leitura realizada por quem irá mediar o texto, para que se perceba como o texto se constitui. Tal percepção atenta auxilia a mediar a leitura por meio do diálogo com quem lê. O diálogo não será somente uma oportunidade de falar sobre o que foi lido, mas principalmente uma experiência de agir metacognitivamente, exercendo atenção, memorizando, comparando, selecionando, elaborando hipóteses e inferências, tudo o que possibilita compreender o que se lê.

Na pesquisa de 2007, que foi retomada neste texto, na qual se definiu como objetivo investigar e analisar a influência de uma leitura mediada por um leitor adulto, auxiliando crianças a se tornarem mais competentes na leitura da palavra e da imagem, que constituem textos narrativos infantis, foi possível observar a importância de assumir como princípios para a mediação que o auxiliam a atuar no diálogo mediado, não como coordenador da conversa, mas como membro participante, assim como os sujeitos aprendizes (Nunes, 2007): permitir a alternância de papéis, deixar os aprendizes à vontade para se expressarem, não ter pressa e não conduzir, mas auxiliar. A esses princípios pode-se acrescentar que o papel do mediador

também é promover a conversa sobre o que se lê para que o leitor descubra como o sentido é produzido, um fazer que exige intencionalidade baseada na sensibilidade tanto em relação ao texto quanto ao leitor para promover a aproximação entre eles. Essa descoberta de como agir frente ao texto literário ou do poder da metacognição (aprender a aprender, como pautado por John Flavell em 1977, segundo Tierney e Pearson (2021, p. 52)) é o que se entende por como mediar a leitura do texto literário pretendendo o letramento literário.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.
- BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 9 Mar. 2024.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007 .
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 27 Jan. 2024.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- D'HEUR, Valerie. **O beijo**. São Paulo: Brinque-book, 2003.
- GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 2002, p.12.
- HUNT, Peter. Letramento, literatura e crianças. In: BELMIRO, C. A.; MARTIN, A. A. **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023, p.19-45.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- 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, Marília Forgearini. **A leitura de narrativas infantis verbo-visuais:** interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2007, 281f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

NUNES, Marília Forgearini; RAMOS, Flávia Brocchetto. Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades. **Currículo sem fronteiras**. v.12, n.1, pp. 229-243, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/nunes-ramos.pdf>. Acesso em: 24 Set. 2013. ISSN 1645-1384

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental:** letramento visual, interação e sentido. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NUNES, Marília Forgearini. Leitura de literatura infantil. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.) **Vocabulário do Labped:** saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p.143-146.

NUNES, Marília Forgearini. Ler livros impressos é uma experiência do passado? **Jornal da Universidade**, 9 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ler-livros-impressos-e-uma-experiencia-do-passado/>. Acesso em 9 Mar. 2024.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (org.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência 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/letramento-literario>. Acesso em 9 Mar. 2024.

SOARES, Ivanete Bernardino. O controle da fruição literária na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, e280077, 2023.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: porque a interdisciplinaridade. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988, p.18-29.

SOARES, Magda. Ler verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Leituras literárias:** discurso transitivo. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 29-34.

SOARES, Magda Prefácio. In: CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 11-13.

TIERNEY, Robert. J.; PEARSON, P.D. **A history of literacy education:** waves of research and practice. New York: Teachers College Press, 2021 [recurso eletrônico].

VELOSO, G. M.; PAIVA, A. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YHtKfPVprGXXzSYvtNbDpGw/?lang=pt#> Acesso em 21 ago. 2023.

WOLF, Maryanne. **Proust and the squid: the story and science of the reading brain**. New York: Harper Perennial, 2007.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: porque a interdisciplinaridade. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, p.11-17.

Submetido em: 30/07/2024

Aprovado em: 29/10/2024