

Leitura de literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: letramentos verbal e visual e desenvolvimento cognitivo

Reading children's literature in elementary school: verbal and visual literacy and cognitive development

Marília Forgearini Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Sandra dos Santos Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: Este trabalho objetiva refletir sobre as potencialidades pedagógicas da literatura infantil a partir da análise de dois livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2023). Selecionaram-se duas obras, uma de cada categoria do Programa, do 1º ao 3º ano e dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A metodologia utiliza a semiótica discursiva como ferramenta para compreender como o entrelaçamento das linguagens verbal e visual constitui os textos e demanda ações cognitivas específicas. A análise fundamenta-se nos conceitos de letramento literário e visual, articulando as bases neurocientíficas da leitura à Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein. Aponta evidências de que os processos de letramento e o desenvolvimento cognitivo ocorrem a depender da complexidade do texto, demandando diferentes práticas de mediação. A dimensão visual das obras é evidenciada como um enunciado sincrético vigoroso, cujos planos imagéticos e figurativos fundamentam a produção de sentidos e a mobilização de funções cognitivas como a atenção e a percepção. A análise demonstra que a compreensão exige atenção ao entrelaçamento verbo-visual, havendo diferenças nas ações cognitivas de acordo com a forma como palavras e imagens se relacionam. Conclui-se que o livro literário ilustrado, produto artístico complexo, apoia a modificabilidade cognitiva nos anos iniciais, desde que a prática pedagógica considere a sinergia indissociável entre o ver e o ler para a formação de leitores proficientes.

Palavras-chave: Literatura infantil. Leitura. Letramento verbo-visual. Cognição. Anos Iniciais.

Abstract: This paper aims to reflect on the pedagogical potential of children's literature based on an analysis of two books from the Brazilian National Textbook and Teaching Material Program (PNLD 2023). Two books were selected, one from each category of the program, from the 1st to 3rd grades and the 4th and 5th grades of Elementary School. The methodology uses discursive semiotics as a tool to understand how the interweaving of verbal and visual languages constitutes the texts and demands specific cognitive actions. The analysis is based on the concepts of literary and visual literacy, linking the neuroscientific foundations of reading to Feuerstein's Mediated Learning Experience (MLE). It points out that literacy processes and cognitive development occur according to the complexity of the text, requiring different mediation practices. The visual dimension of the works is highlighted as a vigorous syncretic enunciation, whose imagery and figurative planes underpin the production of meanings and the mobilization of cognitive functions such as attention and perception. The analysis demonstrates that comprehension requires attention to the interweaving of verb-visual, with differences in cognitive actions depending on how words and images are related. The conclusion is that the illustrated literary book, a complex artistic product, supports cognitive modifiability in the early years, provided that pedagogical practice takes into account the inseparable synergy between seeing and reading for the formation of proficient readers.

Keywords: Children's literature. Reading. Comprehension. Cognition. Elementary School.

1 Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa “Acervos literários de programas públicos para o fomento da leitura (PNBE, PNLD): educação literária e compreensão em leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹”. A pesquisa entrelaça referenciais teóricos voltados à leitura de literatura abarcando sua função social e estética bem como o entendimento sobre os aspectos cognitivos demandados na formação de leitores competentes. Neste artigo o objetivo é refletir sobre as potencialidades pedagógicas da literatura infantil a partir de dois livros que compõem o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Obras Literárias para o ano de 2023. O foco da leitura que se faz de cada uma das obras é o pedagógico tendo a semiótica discursiva como ferramenta teórico-metodológica a fim de compreender como o entrelaçamento das linguagens verbal e visual constitui os textos (Teixeira, 2009), evidenciando um enunciado sincrético cuja leitura depende da relação recíproca entre expressão e conteúdo na constituição global do texto. Tal compreensão é relevante para apoiar a mediação da compreensão de textos literários, considerando os aspectos cognitivos implicados na mediação e ampliando o repertório para a compreensão aprofundada de textos verbo-visuais e para a fluência em leitura.

Os livros selecionados no acervo do PNLD integram a categoria “conto, crônica, novela”, mais especificamente, são contos indicados para leitores da etapa inicial da alfabetização, 1º ao 3º anos e para a segunda etapa dos anos iniciais, 4º e 5º anos, quando a ação pedagógica volta-se à ampliação das práticas de uso e reflexão da linguagem, incluindo a compreensão leitora. Há certa distinção entre esses dois momentos que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, no princípio há que se empreender esforços didáticos (intervenções e recursos) para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita (aprendizagem do sistema de

escrita alfabética), na continuidade da etapa a pergunta que fica é “O que há por aprender sobre a língua para além do que o ciclo de alfabetização já tomou como objeto?” (Dickel, 2016, p.15). A leitura do livro literário ilustrado configura-se como o encontro com um produto artístico complexo, cuja fruição exige habilidades que transcendem a decodificação linguística. Nesse sentido, as experiências mediadas com obras que entrelaçam palavra e imagem demandam um olhar atento à indissociabilidade entre o verbal e o visual, compreendendo como essa sinergia se realiza na linguagem literária. Trata-se de uma proposta que se ancora no que Bajour (2012) define como uma textualidade vigorosa e desafiadora, a qual não se limita ao processamento da informação, mas busca o ‘fazer pensar’ (Montes, 2020), mobilizando o leitor em suas dimensões sensíveis, cognitivas e estéticas.

Os livros “Pinóquio: o livro das pequenas verdades” (Rampazzo, 2019) e “Uma aventura no sonho” (Cunha, 2013) inserem-se como oportunidades de reflexão sobre a linguagem verbal associada à linguagem visual no contexto da tessitura literária que pressupõe a polissemia e a conotação como características constituidoras dos textos, influenciando diretamente na experiência de leitura. As reflexões que elaboramos situam-se entre os estudos sobre literatura e mediação de leitura na perspectiva dos letramentos literário e visual associando-os à cognição, colocando em paralelo o desenvolvimento da compreensão leitora e a educação literária voltadas aos textos narrativos.

O artigo organiza-se em duas partes seguidas pelas considerações finais. Inicialmente, estabelece-se a fundamentação teórica sobre literatura infantil, textualidade verbo-visual e mediação sob as perspectivas cognitiva e pedagógica. Em seguida, analisam-se duas obras que subsidiam as reflexões sobre os conceitos explicitados. Por fim, discutem-se as potencialidades pedagógicas do objeto literário, ressaltando que a produção de sentidos depende de

¹ Pesquisa registrada CAAE: 79216424.6.0000.5347.

uma mediação que promova o ler/ver compreensivo ampliando a noção de decodificação.

2 Leitura e mediação: letramentos e cognição

No teórico-metodológico, utilizamos neste texto autores/as que nos auxiliam a compreender a complexidade da aquisição da leitura (verbal e visual) e da língua escrita sob diferentes perspectivas: da produção de sentido decorrente do texto e da reciprocidade entre expressão e sentido, da interação social inerente à leitura e à sua mediação que incide sobre o desenvolvimento cognitivo. Quanto ao texto e sua produção de sentido, assumimos a perspectiva da semiótica discursiva sincrética por entendermos que observar e examinar um texto implica olhar para os “[...] procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido” (Fiorin, 2012, p. 165). Essa análise incide tanto sobre os elementos verbais quanto sobre as qualidades sensíveis da imagem, compreendendo que nenhuma dessas instâncias é meramente simbólica (Floch, 1985). Em relação à leitura e ao cognitivo a ela associados colocamos em diálogo Stanislas Dehaene (2012), Maryanne Wolf (2024). Concebemos que a habilidade de leitura (decodificação, compreensão e fluência) e a aprendizagem como um todo estão diretamente ligadas a experiências de aprendizagem que precisam ser mediadas, entendendo tais experiências conforme defende Reuven Feuerstein (Feuerstein e Lewin-Benham, 2021; Gomes, 2002).

Nesta seção discorreremos sobre esses conceitos e como eles dialogam ao analisar as potencialidades pedagógicas da literatura infantil no que concerne aos letramentos para a leitura da textualidade que associa palavra e imagem e ao desenvolvimento cognitivo, considerando habilidades de processamento da informação necessárias à compreensão do texto literário. Defendemos que funções cognitivas como memória, atenção, planejamento, raciocínio e experiências de mundo desempenham papel crucial nas habilidades de letramento e que precisam ser promovidas em experiências de aprendizagem mediada apoiando a

alteração dos padrões de interação do leitor com os textos lidos (Nunes, 2007).

Dehaene (2012, p.26) afirma: “Tudo começa na retina” ou ainda “O tratamento da escrita começa no olho” (p.25). Tal afirmação faz referência ao que acontece no cérebro de um aprendiz quando se depara com sinais gráficos relacionados com grafemas e suas formas reunidas em palavras. Esse primeiro contato visual “extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras[...]” (Dehaene, 2012, p. 25) apoiando as vias fonológica e lexical também essenciais no tratamento da leitura. A discussão central proposta por esse autor concentra-se primariamente na neurociência da leitura alfabética e em como o cérebro se adapta para processar letras e palavras, pois o ato de ler não é natural. Ele explicita que a leitura é fruto da “reciclagem neuronal”, já que o cérebro humano não nasce pronto para a leitura e a escrita, o cérebro precisa do ensino explícito, para que esta habilidade se desenvolva em termos cognitivos. O que é diferente para a fala, por exemplo, aprendemos a falar como falantes de uma língua, pela exposição direta, pela experiência. O autor destaca que para a leitura o cérebro desenvolve ou realiza a ativação do que ele chama de “caixa de ferramentas do leitor” ou a “Área Visual de Formação de Palavras” (AVFP). Ou seja, há o desenvolvimento de um léxico mental na AVFP que é acionado quando quem lê vai se tornando fluente na leitura. Dehaene (2012) não ignora o papel das imagens na formação da “caixa de ferramentas do leitor”, especialmente no contexto da aprendizagem e compreensão. Explica que a AVFP era originalmente destinada ao reconhecimento rápido de formas visuais complexas, como rostos, objetos e, também, imagens.

Quando aprendemos a ler, o cérebro “recicla” essa área, estabelece novas ligações entre estruturas pré-existentes. O que antes era usado somente para o processamento de imagens e objetos é agora cooptado e especializado para o reconhecimento invariante de sequências de letras. Este é um exemplo evidente da neuroplasticidade do cérebro e de sua capacidade “[...] de estabelecer novas ligações entre estruturas e circuitos originalmente dedicados a outros

processos cerebrais mais básicos [...]” que acompanham a evolução humana há milhões de anos, como a visão e a fala, por exemplo (Wolf, 2024, p.21). Em função da neuroplasticidade, sabemos agora, declara Wolf (2024, p. 21), “[...] que grupos de neurônios criam novas conexões e caminhos entre si, sempre que adquirem uma nova habilidade.”, em outras palavras, “[...] chegamos ao mundo programados com a capacidade de mudar o que a natureza nos dá, para que possamos ir além.”

Vemos o quanto o cérebro se torna competente, proficiente na leitura, ao compreender que o processamento visual das palavras na AVFP é mais eficiente e mais rápido do que o processamento de imagens nesse circuito específico, mostrando a especialização que ocorre no cérebro com a alfabetização. O cérebro de cada leitor/a, de forma individual e única, se modifica anatomicamente e intelectualmente para sempre. Com isso, para a compreensão do texto, o cérebro é capaz de ativar grandes redes cerebrais que vão além da decodificação. Por exemplo, ao ler um livro cujo texto é verbal e visual, o cérebro faz duas coisas: realiza a decodificação da palavra, ativando a via fonológica e a AVFP; e, para a compreensão do contexto, ativa áreas relacionadas à semântica e à memória, estabelecendo relações que tanto podem ser diretas ou simbólicas quanto podem ser elaboradas a partir do que o texto oferece, construindo elos sensíveis a partir da tessitura verbal e visual presente naquele texto e elaborada por quem lê em um resultado que é singular e individual. A imagem atua como um reforço contextual poderoso, oferecendo outros modos de expressão gráfica e plástica que enriquecem a experiência leitora no caso da literatura infantil, apoiando a polissemia inerente à linguagem literária. A imagem figurativiza o cenário, as emoções, dá forma, cor, por vezes texturas, organizando as informações no espaço da página, oferecendo um ponto de vista que a criança, cuja atenção está ativa, vendo e não apenas olhando as imagens, associa aos enunciados verbais construindo sentidos. A imagem no livro infantil ajuda a ancorar a narrativa na mente da criança, apoiando novos modos de ver o mundo, ampliando conhecimentos que se

associam ao som e ao significado das palavras, ampliando suas possibilidades de significação.

A leitura de imagens constitui a habilidade que sustenta processos de antecipação e inferência, fundamentais à compreensão de enunciados verbais, visuais ou sincréticos — nestes últimos, as linguagens se entrelaçam para a enunciação global (Greimas e Courtés, 2008). Dessa forma, as imagens ativam redes de processamento visual e semântico que, em sinergia com a 'caixa de ferramentas do leitor' (Dehaene, 2012), consolidam as linguagens em um enunciado único e indissociável. Tal integração é premissa para a construção de sentidos em narrativas literárias — foco deste estudo —, visto que a textualidade poética mobiliza competências e dinâmicas de leitura distintas.

Diante do texto narrativo, o leitor volta sua atenção para os elementos de expressão que constituem o texto, tanto os verbais quanto os visuais, cada um exigindo conhecimentos singulares relacionados tanto às linguagens quanto à estrutura narrativa em si. Na relação verbo-visual literária, deve-se considerar que ela transcende o simbólico por constituir um enunciado polissêmico. Assim, o sentido não reside apenas no texto (mesmo que este seja o eixo da produção de sentido), mas emerge da interação com o leitor e do contexto em que a leitura ocorre. Assim, estamos falando de uma leitura que não se restringe à identificação de sentidos, mas que busca compreender como esses sentidos são elaborados, exercendo uma função leitora mais ativa e consciente. A leitura da imagem considera a imanência de sentido resultante da sua construção sintática e das escolhas plásticas que estabelecem a semântica textual. Os sentidos emergem da reciprocidade entre expressão e conteúdo numa relação semissimbólica; esta não ocorre termo a termo, senão a partir das qualidades sensíveis enunciadas na própria imanência do texto. Nele, os elementos verbais e visuais não se relacionam meramente como signos isolados, conforme preconiza a semiótica discursiva. Tal perspectiva “[...] empenha-se em constatar as qualidades sensíveis [...] desprezadas pelas análises dirigidas apenas às

dimensões figurativas e retóricas.” (Floch, 1985, p. 75). A metaconsciência para tal relação é algo que pode ser planejado e mediado proporcionando os letramentos literário e visual, isto é, o envolvimento em usos e práticas que envolvam a linguagem literária e a linguagem visual, compreendendo como elas possibilitam sentidos no texto literário.

O conceito de aprendizagem mediada nos auxilia na ponderação sobre como promover a leitura dos livros literários aqui apresentados, quando nos permite dizer que experiências mediadas intencionais expandem a capacidade de pensar dos estudantes em todos os níveis. Para isso, importa analisar, estudar, conhecer o objeto que servirá de ponte para a mediação, neste caso, o livro literário. Para Feuerstein e Lewin-Benham (2021, p.19, grifo dos autores), “Mediação significa interagir com *intenção*, *significado* e *transcendência* com o propósito de ajudar as crianças a expandir sua capacidade cognitiva, especialmente quando os conceitos são novos ou muito difíceis.” Com isso, afirmamos que não é possível interagir e intervir sobre o que não se conhece. A intencionalidade depende de estudo e do maior domínio possível sobre o conteúdo do que será mediado a fim de saber fazer perguntas e conduzir o aprendiz na produção de respostas, mas também de suas próprias indagações.

Valendo-se de uma experiência de leitura mediada conforme Nunes (2007), a professora estimula pelo diálogo que permite alternância de papéis, possibilitando a livre expressão, sem conduzir, mas auxiliando o desenvolvimento da capacidade de observar com atenção, identificar o que está explícito e inferir o que está implícito (numa imagem ou em um texto escrito), ao comparar e identificar o que se apresenta no livro, cada leitor age de modo singular, a partir de seus conhecimentos prévios. Esse é o momento da transcendência, o ápice da mediação: quando o aluno consegue associar o que está sendo abordado ou promovido no livro a algo que já experienciou no passado ou que é capaz de projetar para o futuro. Junto aos autores entendemos que “Mediação significa qualquer interação na qual um adulto *tem a intenção* de transmitir um *significado* ou

habilidade particular e incentivar a criança a *transcender*, ou seja, a relacionar um significado a algum pensamento ou experiência.” (2012, p.19, grifos dos autores). A mediação pode aguçar intensamente o pensamento, de uma forma que o estudante não seria capaz de fazer sozinho, porque a mediação modifica a estrutura cognitiva, alterando o pensamento inicial, apoiando uma mudança na aprendizagem.

Esta modificação no pensamento do estudante é possível pela plasticidade do cérebro, ou seja, o cérebro é capaz de gerar novas estruturas e modificar estruturas pré-existentes, através das experiências que lhe são ofertadas. Esse entendimento sustenta a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, em que a inteligência não é considerada como uma entidade única e/ou fixa; existe a capacidade intrínseca de mudança. E é nessa possibilidade de mudança do cérebro que a professora realiza seu trabalho de mediação e de expansão cognitiva que abordamos a partir do ensino da leitura de textos literários.

3 Duas narrativas literárias: possibilidades de sentido e mediações para a leitura

Os conceitos apresentados servem de base para pensar a leitura de duas narrativas selecionadas no contexto do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no acervo de 2023 de livros de literatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos livros que foram escolhidos pelo Programa entendendo que podem existir em escolas da rede pública de ensino, podendo ser lidos a partir dessa perspectiva que torna o texto literário não apenas uma prática de leitura sensível, mas também uma vivência de desenvolvimento da compreensão leitora, associando os letramentos literário, visual e o desenvolvimento cognitivo conforme nos propusemos.

Nesta seção apresentamos os dois livros escolhidos, sendo os dois da categoria “conto, crônica, novela” conforme o Guia Digital do PNLD 2023 Anos Iniciais (MEC, Brasil, 2025), mas com destinação de leitor diferente: um para 1º ao 3º ano do Ensino

Fundamental e outro para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Optamos por essa escolha procurando apresentar dois livros com características textuais distintas em termos de extensão e, principalmente, de relação verbo-visual oferecendo algumas evidências importantes para a leitura em relação às linguagens literária e visual, à complexidade da leitura e às ações cognitivas implicadas para ler este texto/livro de maneira sensível com compreensão.

De modo geral, comparando os dois livros, podemos afirmar que eles apresentam dois textos do gênero narrativo, cujos narradores são observadores ou oniscientes. Ambos possuem personagens principais que se debatem com questionamentos existenciais em narrativas carregadas de poeticidade, enfocando dramas reais envoltos em enredos fantásticos, envolvendo sentimentos, emoções e dilemas humanos que podem ser lidos de diferentes maneiras e graus de profundidade. Além disso, as imagens dialogam com a parte verbal; em um deles a princípio de modo simbólico, sendo essa uma camada de leitura que pode ser aprofundada; e no outro a interação pode ser caracterizada como independente, embora no contexto do projeto editorial convida a uma leitura entrelaçada que fortalece a sensibilidade do texto. Trata-se de duas obras que podem, por meio da experiência de aprendizagem mediada, instigar leitores a produzirem sentidos conforme seus pontos de vista para o texto e para a vida.

“Pinóquio: o livro das pequenas virtudes” escrito e ilustrado por Alexandre Rampazzo, publicado pela Boitatá em 2019, é um dos livros do gênero conto crônica e novela dentre as 36 obras com essas mesmas características. A obra transcende o simples reconto da narrativa de Carlo Collodi (1883), oferecendo novas camadas de interpretação. O texto verbo-visual de Rampazzo explora os aspectos semânticos conotativos, motivando quem lê a pensar sobre si em relação aos outros e ao mundo. Isso já se estabelece no início da narrativa, quando a imagem do boneco-menino Pinóquio se coloca diante do espelho, tendo a sua figura duplicada na dupla de páginas, com

a dobra central tornando esse encontro de figuras invertidas um olhar-se no espelho (Figura 1²). A primeira figura do boneco-menino é precedida, no alto da página, pelo seguinte texto verbal: “Quando Pinóquio parou em frente ao espelho, o que viu refletido foi um boneco que era, na verdade, um pedaço de madeira.” (Rampazzo, 2019, n.p.).

Figura 1: Páginas iniciais da narração



Fonte: Fotografia de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2025).

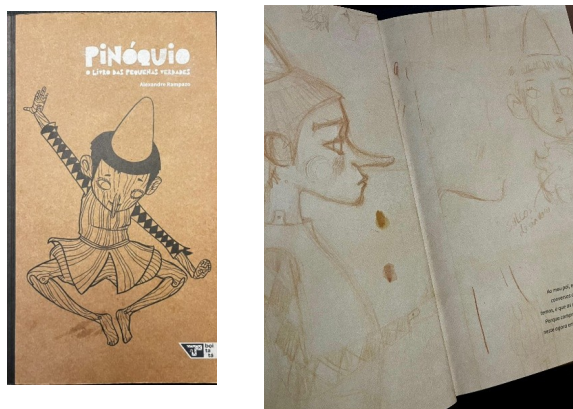
Essa relação entre texto verbal e visual configura-se na mancha gráfica, evidenciando a primazia do olhar sobre a imagem que predomina no espaço em branco. O texto verbal, posicionado no topo da página, é distribuído com legibilidade, espaçamento e fontes padronizadas, sem recuo de parágrafo e ocupando três linhas. O encaminhamento gráfico destaca o encontro com a imagem invertidamente duplicada do boneco, e o texto verbal reforça esse sentido simbólico a partir das palavras “espelho” e “refletido”. O layout da página, com a imagem dominando o espaço e o texto verbal reduzido, distante da imagem e no topo da página, sugere uma priorização da rota visual/semântica de leitura em detrimento da rota fonológica (decodificação) para o leitor iniciante. Para Dehaene (2012), a leitura é processada inicialmente em uma região cerebral específica denominada Área Visual da Forma das Palavras (AVFP) — a caixa de letras do

² As Figuras que compõem esse artigo são fotografias a partir do ponto de vista de quem lê o livro, pretendem oferecer excertos desse ponto de vista, instigando que o livro seja acessado para acompanhar o estudo do artigo. Imagens digitalizadas de modo plano não oferecem um ponto de vista semelhante à experiência do formato dos livros analisados.

cérebro. Contudo, essa área especializa-se no reconhecimento de letras e de suas sequências, diferindo do processamento de objetos complexos, como a imagem de Pinóquio no espelho. O protagonismo da imagem no espaço da página engaja imediatamente o sistema visual inato de reconhecimento de objetos do leitor, o que ocorre de maneira rápida e automática.

No entanto, o núcleo de sentido da obra transcende essa relação denotativa imediata; ele reside na reflexão sobre a oposição entre o humano e o não-humano — ou menino versus boneco —, que atua como o elemento deflagrador da significação. Um dos pontos deste contraste, o não humano ou o fato de ser um boneco de madeira, é oferecido desde a capa³ cuja cor de madeira predomina e também nos desenhos que são encontrados na página seguinte à folha de rosto e na página da dedicatória que revelam rascunhos de planejamento da construção do boneco (Figura 2). O que se torna até contraditório, em certa medida, pois a cor da página e do boneco, os traços mais rústicos e em tons amadeirados, oferecem a quem lê certa dureza à primeira vista. Mas, à luz das reflexões do menino boneco e do pouco texto verbal que complementam as imagens, os sentidos são tocados e nós podemos nos compadecer do sofrimento do boneco de madeira.

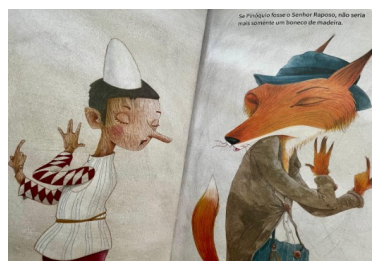
Figura 2: Capa, página seguinte à folha de rosto e página da dedicatória.



Fonte: Fotografias de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2025).

Ao longo das páginas o leitor é apresentado ao diálogo interno de Pinóquio que reflete sobre possibilidades de ser outros, agir como outros, figuras que retomam de modo explícito o conto do Collodi: Geppeto, o Grilo Falante, o mestre de marionetes, o Senhor Raposo, o Senhor Gato, um burrinho, um tubarão gigante, a Fada Azul. Reinicia-se um novo ciclo de reflexão, agora com Pinóquio imaginando como seria “curioso se ele fosse uma árvore que sonhava...” (Rampazzo, 2019, n.p.). As reflexões, que oferecem possibilidades do boneco ser outro, são apresentadas pelo texto verbo-visual de modo explícito com alguma característica simbólica, mas deixam ao leitor o convite para pensar o que significa ser esse outro para além dessa característica imediata. Por exemplo, Pinóquio, ao pensar na possibilidade de ser o Senhor Raposo, entende que “seria esperto e astuto...” (Rampazzo, 2019, n.p.), e temos a imagem do boneco-menino replicando a postura altiva e impositiva do Senhor Raposo, com destaque para a posição das mãos em linhas retas, uma com o dedo em riste, indicando algo e a outra espalmada, como se estivesse impondo limites, tudo isso acompanhado de um semblante que conferem ao personagem um ar de superioridade (Figura 3). Um detalhe que pode ser invisível à criança, mas revelador na mediação, é a posição da mão espalmada: o dedo anelar unido ao médio evoca técnicas renascentistas. O recurso visa conferir elegância e harmonia à imagem, transformando a mão em um elemento de sofisticação visual.

Figura 3: Pinóquio pensando em como seria ser o Senhor Raposo.



Fonte: Fotografia de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2025).

³ Observamos que a edição lida para este trabalho é uma edição original, comercializada em livrarias e não aquela distribuída pelo PNLD que segue padrões editoriais de tamanho e qualidade do material de impressão. Por isso, nos concentramos na cor, pois essa se mantém sem evidenciar que na edição comercializável a gramatura do papel da capa também remete à madeira.

Além da identificação direta da informação, relacionando os adjetivos aos elementos visuais, fica ao leitor o convite para pensar: o que é ser esperto e astuto? Ou ainda, em que sentido o Senhor Raposo é esperto e astuto na história de Collodi? Ser esperto e astuto são características sempre positivas? Quando não são? Tais perguntas não estão explícitas no texto, dependem de um leitor que compreenda tanto a relação intertextual entre a narrativa de Collodi e a de Rampazzo quanto a relação semissimbólica que faz parte da tessitura, pois trata-se de um texto literário, isto é, convite vigoroso à possibilidade de sentidos (Bajour, 2012). Esse convite não está explícito no texto, e, por isso, talvez não seja percebido por todos os leitores da mesma maneira; depende de sensibilidade que pode ser promovida por meio da mediação, conforme defendemos junto aos autores apresentados anteriormente.

Ou seja, na perspectiva da mediação, não é suficiente expor os pequenos leitores ao livro, interessa fazer “boas perguntas”, sensibilizar o olhar para desenvolver habilidades de manusear as páginas e enxergar com elas outras leituras possíveis. O design das páginas do livro de Rampazzo (2019) pode ser interpretado como um andaime cognitivo (scaffolding) que a mediação da professora ajuda a escalar, (usu)fruindo o que o texto dispõe ao leitor. A repetição de estratégias de mediação que instigam a análise profunda e desafiam a neuroplasticidade aumenta a autonomia e a capacidade de aprender a aprender e é nesse momento que os andaimes podem ser desmanchados e utilizados para outras habilidades em construção. Interessa para todo o tipo de leitor e de leitura, do inicial ao mais experiente, livros em que a mancha gráfica se ofereça como um andaime semântico, contextual ou sensível. Para o leitor iniciante, tais recursos facilitam a transição do visual para o verbal, minimizando o esforço da decodificação, apoiando a leitura pela rota semântica quando o decodificar ainda é exigente e pouco automático. Para quem acredita que essa estratégia condiciona o cérebro a priorizar a informação visual em detrimento da sustentação na complexidade sintática e vocabular,

essencial para a leitura profunda, se engana. Na sala de aula há espaço para todos os tipos de leitura, adequados a toda a intencionalidade que envolve o mediar. O apoio da imagem pode liberar espaço mental para uma decodificação cada vez mais fluente, por exemplo.

Além disso, é importante retomar o fato de que esse livro compõe acervo de livros em um programa público de fomento à leitura, dentro de uma categorização, entendendo que se trata de uma leitura adequada a leitores de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental, isto é, leitores iniciantes e em processo de consolidação da alfabetização. No entanto, como descrevemos até aqui, o que se apresenta neste livro não é apenas um texto verbal, tampouco somente um texto visual, mas um texto que entrelaça linguagens, verbal e visual, compondo uma tessitura que pretende ser semanticamente mais ampla e complexa, explorando o não dizer explicitamente, demandando uma atenção ao texto vinculada aos conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, um movimento de inferência que se vale de pistas do texto para elaborar sentidos.

Uma experiência de leitura mediada voltada a este texto precisa provocar um encontro com o texto que caça pistas para uma aventura, primeiro no campo dos conhecimentos prévios, das conexões com modos de ser e agir no mundo. Trata-se de uma ação mediadora que age para instigar a não se deter no espalhamento das figuras, mas naquilo que cada uma delas tem de singular e no que cada uma difere da outra, no se colocar no lugar do outro, apoiando o desenvolvimento da compreensão do que significa ser menino e ser boneco de madeira, ou ser boneco-menino e de repente ser o Senhor Gato com artimanhas e malandrines, ou ser a Fada Azul e ser capaz de realizar todos os desejos. Não é certamente uma leitura fácil, simples de ser feita, nem pretendemos que seja obrigatoriamente feita dessa maneira, até porque essa é uma perspectiva de leitura, vislumbrada por nós (afinal, o texto é polissêmico!), mas é uma leitura possível e que não está apenas no nível da decodificação do texto verbal nem da

identificação das relações entre palavra e imagem, ligando o substantivo à sua figurativização.

A leitura dessa obra demanda um movimento mediador que precisa possibilitar aos leitores em desenvolvimento, como os pretendidos pela categoria do PNLD, um encontro com o texto que intencionalmente apoie ver e ler acionando determinadas funções cognitivas. Isso depende de planejamento prévio que acredite na alteração de padrões de percepção, comparação, pensamento lógico e hipotético, bem como necessita de conhecimentos prévios, de referencial cultural (como a narrativa original de Carlo Collodi), da compreensão de como formas, cores, linhas e ocupação do espaço não são apenas elementos de expressão visual, mas oferecem possibilidades de produzir sentidos. O encantamento diante das figuras grandes que preenchem as páginas, bem como a decodificação do texto verbal não são suficientes, há que entrelaçá-las compondo um enunciado único e estabelecer relações outras conforme a capacidade leitora, cognitiva e cultural de cada leitor, de modo que no contexto de cada novo encontro com o texto uma nova leitura poderá acontecer.

A segunda obra selecionada para este estudo também oferece convites e demandas semelhantes para sua mediação, possibilitando uma experiência que tanto pode se restringir a um nível simples quanto pode ser aprofundada, ampliando a sua significação. “Uma aventura no sonho” é um conto escrito por Léo Cunha e ilustrado por Martina Schreinen, publicado pela Editora Edelbra em 2013. A obra foi selecionada pelo PNLD objeto literário, sendo parte da categoria 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma narrativa poética, mais longa do que a do livro de Rampazzo, demandando um leitor mais fluente. A história apresenta Isabela, “gente quase adolescente” (Cunha, 2013, n.p.) que, assim como Pinóquio, se vê questionando quem ela é. O sonho - aquele que acontece durante o sono - que a faz refletir e ultrapassar angústias e medos, que a faz pensar sobre quem é e no que está se transformando, é o mote para que o leitor conheça a personagem e o seu perambular enfrentando desafios acompanhada e

instigada pelo próprio sonho que se torna seu interlocutor. Nesse contexto, a menina é provocada a vencer desafios que se relacionam com aprender a se perceber: um encontro com um Bruxo fotógrafo cujas fotos “mostram as pessoas não como elas são, mas como têm medo de ser.” (Cunha, 2013, p. 15), encontrar uma chave dentro de uma poça (Cunha, 2013, n.p.), entrar em um casarão abandonado (Cunha, 2013, p. 23). Em todos os desafios, o medo de Isabela diz respeito a um encontro com a sua imagem replicada: na fotografia, “toda a magreza, o corpo imenso, o desengonço” (Cunha, 2013, p. 15); refletida na poça, “uma imagem trêmula, torta, distorcida” (n.p.); ou em espelhos que imagina possam existir no casarão, “espelhos, só para eu me olhar, pra molhar minha alegria e me arrepender de sonhar” (p. 26).

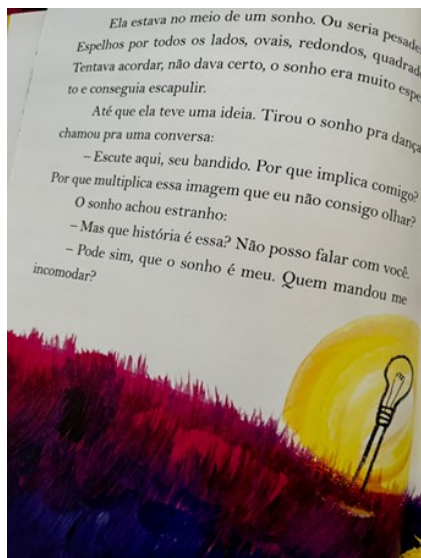
Associadas aos diálogos entre Isabela e seu sonho, as imagens ocupam páginas inteiras sozinhas (Figura 4) ou se mesclam ao texto verbal compartilhando a mancha gráfica (Figura 5).

Figura 4: Dupla de páginas apenas com imagem.



Fonte: Fotografia de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2025).

Figura 5: Mancha gráfica mesclando texto verbal e visual.



Fonte: Fotografia de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2025).

As imagens realizadas em pintura e desenho misturam a pincelada que deixa marcas de contornos imprecisos com o traçado mais exato do desenho com lápis ou carvão preto. Essa atmosfera visual que abre as portas ao leitor para o sonho de Isabela é associada a uma figura que mistura corpo de pássaro, com pernas finas acabadas por sapato de salto e cabeça cujo rosto é uma máscara apenas com olhos e nariz, conforme já se conhece na capa (Figura 6.)

Figura 6: Capa de “Uma aventura no sonho”.



Fonte: Fotografia de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2025).

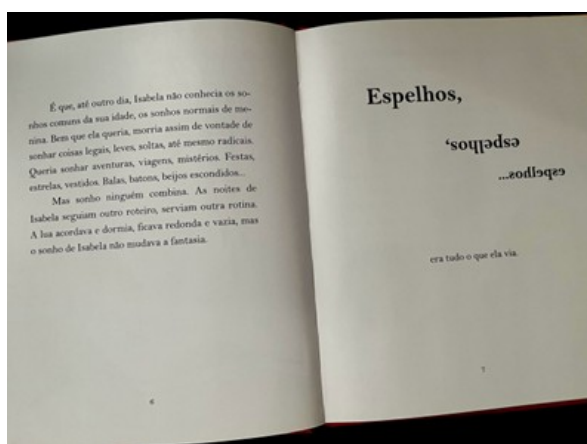
A relação verbo-visual não se restringe à identificação simbólica. Muito embora os elementos verbais e visuais coexistam neste projeto editorial, eles são enunciados independentes. O texto verbal pode ser lido sem acesso às imagens sem que isso interfira nos sentidos produzidos, assim como as imagens oferecem um ponto de vista que não é exclusivo do texto verbal e podem ser significativamente lidas sem depender das palavras. No entanto, paradoxalmente, a partir deste projeto editorial, palavra e imagem passam a conviver, constituindo um enunciado único, possibilitando complementaridade durante a leitura.

Essa independência entre palavra e imagem está relacionada à concepção plástica da imagem que não se restringe a uma figurativização simbólica, ancorando-se no sensível dos elementos de expressão para relacionar-se ao conteúdo discursivo. Exige, portanto, um leitor atento ao que lê no texto verbal e aberto aos sentidos que as imagens podem oferecer, ampliando a perspectiva diante do contexto onírico que a narrativa propõe. A leitura verbo-visual neste livro não funciona do mesmo modo que no anterior, pois não encontra uma base simbólica inicial, impulsiona o leitor para algo além de dizer o que vê, que não será suficiente, e provoca ao interpretar. É uma leitura que não se sustenta em listar o que se vê, em uma descrição mecânica e isolada de cada elemento sensível ou de cada figura ou na descrição de cada espaço, mas precisa buscar a compreensão de como esses elementos se relacionam, estabelecendo possibilidades de sentido a partir das relações apreendidas a partir daquilo que os elementos expressivos (cor, forma, ocupação do espaço) apresentam para ser visto e relacionado às palavras lidas.

A narrativa onírica presente nesta obra, ao mesmo tempo que oferece uma personagem com nome, apresenta-a como quase adolescente, relata que ela desconhecia “os sonhos comuns de sua idade” (Cunha, 2013, p.6), estabelecendo uma contextualização assentada na realidade, oferece aos leitores um diálogo dessa menina com o sonho, que se torna personagem. Ao caracterizar Isabela como

quase adolescente e mencionar que ela ignorava os sonhos comuns de sua idade, a obra dialoga com os dilemas reais de estudantes do quarto e quinto anos. Essa proximidade etária e existencial favorece a identificação do leitor, permitindo que a narrativa onírica flua entre a realidade dessa fase da vida e o encontro simbólico com o sonho, personificado na trama. Esse enredo busca leitores que aceitem o contrato de veridicção (Barros, 2022) elaborado a partir desse diálogo entre uma adolescente em conflito e o sonho como seu interlocutor provocativo. Quem lê essa narrativa encontra-se entre a realidade e a ficção, ancorando-se na realidade da personagem central e aprendendo a lidar com a ficcionalidade de um diálogo com o sonho e em imagens que reforçam o onírico por misturarem características de seres diversos. Estamos diante de um texto ficcional que de modo complexo articula significantes reais e ficcionais (Nikolajeva, 2014) o que torna a experiência de leitura mediada um fazer importante em se tratando de leitores de anos iniciais do Ensino Fundamental. A passagem da realidade à ficção ou ao sonho acontece, de modo semelhante à narrativa de Rampazzo (2019), a partir do espelho (Figura 7).

Figura 7: O espelho como passagem entre real e ficção.



Fonte: Fotografia de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2007).

Figura 8: Espelhos no virar da página.



Fonte: Fotografia de arquivo pessoal
(Nunes; Andrade, 2007).

A palavra ESPELHOS (Cunha, 2013, p.7) reflete-se em si mesma, escrita de cabeça para baixo, figurativiza o reflexo e na página seguinte ganha rosto, asas (Figura 8). A passagem ao onírico acontece no virar de páginas. Na experiência de leitura mediada, esse momento talvez precise de intencionalidade explícita da pessoa mediadora para que não passe despercebido, apoiando quem se ensaia na leitura semissimbólica a perceber que não caiu no buraco sem fim como Alice de Lewis Carroll, mas que está sendo levada para aventuras que se abrem ao sentido.

As duas narrativas apresentadas, portanto, oferecem leituras distintas, convidam a ações leitoras diversas, a comportamentos frente à produção de sentido que não são óbvios, isto é, não dependem somente de decodificar o texto verbal, ler com atenção as imagens. Estamos lidando com dois textos que entrelaçam duas linguagens (verbal e visual) compondo uma terceira, a literária. Palavras e imagens se relacionam em níveis diferentes, mas uma não prescinde da outra para que a leitura aconteça. Do leitor exige-se consciência ativa para percorrer o texto recolhendo pistas, sem medo de ser instigado a ultrapassá-lo em busca de sentidos.

4 Considerações Finais

A leitura literária busca a sensibilidade de quem a lê, mas tal sensibilidade é fruto de um encontro que precisa de uma pessoa leitora atenta e aberta para “se deixar levar”. Embora o sentido seja imanente ao texto, isso não significa que a quem lê basta encontrá-lo, pois em primeiro lugar não se trata de um único sentido, mas de sentidos singulares a cada leitura e leitor, assim como não se trata de mera identificação, mas de construção que entrelaça texto e leitores.

Apresentamos reflexões pedagógicas a respeito de leitura literária que precisa de mediação intencional, considerando que ler é um processo cognitivo, mas também sensível, principalmente, quando se trata de leitura de literatura. As obras destacadas são livros selecionados no contexto de um programa público de fomento à leitura literária, categorizadas conforme os dois momentos que constituem a etapa escolar inicial do Ensino Fundamental; procuramos evidenciar como essas diferenciações (mesmo que não tenham que ser restritas) deixam indicativos do desenvolvimento do processo de leitura ao longo da etapa escolar. As duas narrativas são exemplos de como a leitura não se reduz ao estágio inicial em que se aprende a lidar com o percurso fonografêmico, pois ler é também compreender e aprender a pensar a partir do texto lido.

Cada texto é uma experiência de mediação singular, porque há singularidade na constituição do texto a partir de seus planos de expressão e de conteúdo. A leitura de literatura infantil não é apenas encantamento, precisa alcançar a compreensão. A compreensão que defendemos envolve memória, atenção e percepção ativas e conscientes para apoiar a produção de sentidos ao longo da leitura, tudo isso associado à característica essencial da literatura que utiliza as linguagens verbal e visual com intenções conotativas que convidam o leitor à significação. A análise confirma que a literatura infantil nos anos iniciais não é apenas um suporte para alfabetização, é um objeto de “confronto” estético e cognitivo. A

hibridização entre palavra e imagem nas obras selecionadas, exige que o leitor mobilize a “caixa de ferramentas mental” que transcende a via fonológica, alcançando uma integração semântica profunda.

O adensamento pedagógico proposto, respeitando a plasticidade cerebral, revela que a dimensão visual, ao operar em simbiose com a verbal, é o que garante a “textualidade desafiadora” necessária ao desenvolvimento cognitivo. A mediação literária eficaz atua na zona de transcendência do aluno, permitindo que a plasticidade cerebral seja estimulada tanto pelo prazer da descoberta visual quanto pelo rigor interpretativo. Em última análise, o sucesso da leitura literária depende de práticas que reconheçam a literatura infantil como um enunciado sincrético no qual o sentido não é dado, mas construído na relação recíproca entre expressão e conteúdo.

Referências

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contrato de verificação: operações e percursos. **Estudos Semióticos**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 2, p. 23–45, 2022. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2022.198279. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/198279>. Acesso em: 30 nov. 2025.
- CUNHA, Leo. **Uma aventura no sonho**. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2013.
- DEHAENE, Stanislas. **Os Neurônios da Leitura: como a ciência pode nos ajudar a ler e a ensinar a ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DICKEL, Adriana et al. **Práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.
- FLOCH, Jean. Mari. “Imagens, signos, figuras: a abordagem semiótica da imagem”. **Cruzeiro Semiótico**, n.3, 1985, p. 75-82.

- FIORIN, J. L. A noção de texto na semiótica. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29370. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- FEUERSTEIN, Reuven; LEWIN-BENHAM, Ann. **O que torna o aprendizado mediado?** Porto Alegre: Artmed, 2021.
- GOMES, Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), BRASIL. **Guia Digital do PNLD 2023 Anos Iniciais**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_objeto_03/inicio Acesso em 29 nov. 2025.
- MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- 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, Programa de Pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.
- RAMPAZZO, Alexandre. **Pinóquio: o livro das pequenas virtudes**. São Paulo: Boitatá, 2019.
- TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbosuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-77.
- WOLF, Maryanne. **O Cérebro Leitor**. Tradução de Alcebíades Diniz Miguel. São Paulo: Contexto, 2024.