



LARISSA DE CARVALHO COSTA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E
MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**LAVRAS - MG
2025**

LARISSA DE CARVALHO COSTA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. (a). Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS – MG

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Costa, Larissa de Carvalho .

Práticas de Leitura Literária e Mediação Docente na Educação Infantil /
Larissa de Carvalho Costa. 2025.

95 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Dissertação (Mestrado Profissional) - Mestrado Profissional em Educação -
Universidade Federal de Lavras, 2025. Bibliografia.

1. Mediação Literária. 2. Compreensão leitora. 3. Letramento Literário. 4.
Educação Infantil. I. do Carmo Vieira Goulart , Ilsa . II. Universidade
Federal de Lavras. III. Título.

LARISSA DE CARVALHO COSTA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO DOCENTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LITERARY READING PRACTICES AND TEACHER MEDIATION IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA em 14 de fevereiro de 2025
Dra. Giovanna Rodrigues Cabral UFLA
Dra. Kenia Adriano Aquino UFR

Prof. (a). Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2025**

*A Deus meu Pai, porque tudo é dELE, por Ele e
para Ele são todas as coisas.*

*À Nossa Senhora Aparecida por sua intercessão
e à Santa Terezinha, minha amiga do céu.*

*Aos meus pais que sonharam este sonho comigo,
e que me elevaram com suas orações e amor.*

*A querida Profª. e orientadora, Dr. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, por apoio,
incentivo e acolhimento.*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e ao Espírito Santo por toda sabedoria. Agradeço a Nossa Senhora Aparecida e Santa Terezinha pelas interseções que iluminaram meu caminho e minha mente para que essa pesquisa fosse concluída.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação, por me oportunizar uma formação continuada humana e crítica.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Ilsa do Carmo Vieira Goulart, pela orientação e cuidado com nossa pesquisa. Agradeço também pelo acolhimento ofertado e as oportunidades de participação em congressos, publicações de artigos. Professora, você é extremamente humana e incrível, muito obrigada.

Agradeço aos meus amados pais, Ana Lúcia, mulher forte, amorosa e guerreira, ao meu pai Delson, homem forte, persistente e cuidadoso, que me incentivaram, acolheram e ajudaram nos momentos que mais precisei. Me ensinaram os caminhos da vida e me deram o que se tem de mais precioso, que é uma família unida. Se cheguei até aqui foi diante de todo amor, cuidado e incentivo que recebi de vocês. Sei o quanto significa eu ter uma profissão tão importante com a oportunidade de transformar vidas através da educação e agora me tornar mestre.

Ao NELLE, pelas trocas de experiências e conhecimentos construídos durante os encontros de estudo, que provocaram reflexões da minha prática pedagógica, principalmente no que tange às atividades de leitura literária.

Agradeço de forma carinhosa a todos aqueles que participaram desse processo e me incentivaram a nunca desistir.

Agradeço à minha diretora Patrícia e à minha vice-diretora Gisélia da Escola Municipal Sebastião Botrel Pereira. Agradeço também à Coordenadora da Educação Infantil Maria Delfina e às professoras do Colégio Nossa Senhora de Lourdes que abriram as portas das suas salas para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Agradeço à UFLA e a minha orientadora, pela oportunidade de participar da Docência Voluntária na disciplina GPE 118 - Linguagem Oral e Escrita e de experienciar a docência no Ensino Superior.

A todos estes, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa considera a leitura um processo em que o leitor atua como sujeito ativo, construtor de sentidos, para a compreensão do texto, em que inter-relacionam seus conhecimentos prévios e tem um papel fundamental para aproximação da cultura, construindo e transformando a sua relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Diante disso, parte-se da premissa de que a leitura literária é uma prática essencial para a formação de leitores e para a compreensão leitora, a qual possibilita e instiga a curiosidade, a criatividade, a expressividade, além de contribuir para o desenvolvimento do imaginário coletivo. Por isso, as atividades e mediações por meio da leitura literária na escola podem favorecer para o desenvolvimento integral da criança, além de provocar reações e interações da criança leitora com a narrativa que ouviu, desde que a relação entre leitor e texto seja realizada de forma significativa. A leitura literária por ser vista como uma atividade essencial no contexto social e escolar, como uma das ações fundamentais para o currículo das instituições, principalmente no que tange a Educação Infantil, esta pesquisa assume como objetivo geral analisar ações de mediação leitora docente em atividades de leitura literária na educação infantil, com a finalidade de compreender como as práticas de leitura são pensadas e desenvolvidas com crianças pequenas. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que estabeleceu como instrumentos de coleta de dados a observação e o registro em diário de campo das ações de mediação da leitura, de quatro professoras atuantes na Educação Infantil com crianças de 5 e 6 anos de uma escola localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Para orientar a análise dos dados coletados, busca-se apoio nos estudos de Cosson (2007; 2016; 2019) e Paulino (2014) a respeito da leitura literária e letramento literário; de Koch e Elias (2011), Martins (2006), Soares (2001) sobre leitura, e Bajour (2012), Colomer (2003) Cerrillo (2004), Petit (2008) sobre a mediação leitora, dentre outros autores que discutem sobre o tema. A partir da análise reflexiva das atividades conclui-se que como parte das exigências do curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, apresentou-se como Produto educacional a aplicação de uma oficina com alunos da graduação em Pedagogia sobre as atividades de leitura literária e mediação leitora.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; mediação literária; compreensão leitora; letramento literário.

ABSTRACT

This research considers reading as a process in which the reader acts as an active subject, a meaning maker, for the understanding of the text, interrelating their prior knowledge and playing a fundamental role in bridging cultural understanding, while constructing and transforming their relationship with the world, others, and themselves. Based on this, it is assumed that literary reading is an essential practice for the development of readers and reading comprehension, as it enables and stimulates curiosity, creativity, expressiveness, and also contributes to the development of the collective imagination. Therefore, activities and mediations through literary reading in schools can promote the child's holistic development, as well as provoke reactions and interactions between the child reader and the narrative they heard, as long as the relationship between the reader and the text is meaningful. Literary reading is viewed as an essential activity in both the social and educational context, serving as one of the fundamental actions for school curricula, particularly in Early Childhood Education. This research has the general objective of analyzing teacher mediation actions in literary reading activities in Early Childhood Education, with the goal of understanding how reading practices are designed and developed with young children. To achieve this, a field research was conducted with a qualitative approach, using observation and field diary records as data collection tools to document the reading mediation actions of four teachers working in Early Childhood Education with 5 and 6-year-old children at a school located in a city in the Campo das Vertentes region, Minas Gerais. To guide the analysis of the collected data, support was sought from the studies of Cosson (2007; 2016; 2019) and Paulino (2014) on literary reading and literary literacy; Koch and Elias (2011), Martins (2006), Soares (2001) on reading; and Bajour (2012), Colomer (2003), Cerrillo (2004), Petit (2008) on reading mediation, among other authors who discuss the topic. Based on the reflective analysis of the activities, it is concluded that, as part of the requirements for the Master's degree in the Professional Master's Program in Education at the Federal University of Lavras, an educational product was presented: the implementation of a workshop for undergraduate students in Pedagogy on literary reading activities and reading mediation.

KEYWORDS: early childhood education; literary mediation; reading comprehension; literary literacy.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa intitulada “Práticas de Leitura Literária e Mediação Docente na Educação Infantil” tem como objetivo analisar ações de mediação leitora docente em atividades de leitura literária na educação infantil, com a finalidade de compreender como as práticas de leitura são pensadas e desenvolvidas com crianças pequenas . Oferece reflexões e abre discussões sobre os modos de condução da atividade de leitura literária e de mediação leitora, desde a escolha da obra, a preparação do ambiente para a leitura até as perguntas a serem realizadas sobre a história lida. O processo de compartilhamento dos resultados desse estudo se torna uma fonte para orientar as atividades educativas de forma significativa para docentes da Educação Básica.

IMPACT INDICATORS

The research entitled "Literary Reading Practices and Teacher Mediation in Early Childhood Education" aims to analyze teacher-mediated reading actions in literary reading activities in early childhood education, with the goal of understanding how reading practices are conceived and developed with young children. It offers reflections and opens discussions on the ways of conducting literary reading activities and reading mediation, from selecting the work, preparing the environment for reading, to the questions to be asked about the story read. The process of sharing the results of this study becomes a source for guiding educational activities in a meaningful way for Basic Education teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro “Cachinhos Dourados”	48
Figura 2 - Capa do livro “Pinóquio”	53
Figura 3 - Capa do livro “Os três Porquinhos”	59
Figura 4 - Capa do livro “O Patinho Feio”	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Característica das turmas participantes	42
Quadro 2 - Perfil das professoras participantes	43
Quadro 3 - Itens para observação e registro em Diário de Campo	45
Quadro 4- Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”	48
Quadro 5 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “Pinóquio”	55
Quadro 6 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “Os três Porquinhos”	60
Quadro 7 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “O patinho feio”	64

SUMÁRIO

1	Preâmbulo.....	13
2	INTRODUÇÃO.....	15
3	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	20
3.1	Concepção de Leitura.....	20
3.1.1	Leitura e Letramento Literário.....	24
3.1.2	Leitura literária na educação infantil.....	28
3.2	PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA LEITURA.....	32
3.2.1	Compreendendo o conceito de mediação.....	32
3.2.2	A mediação da leitura literária.....	35
3.2.3	O papel do professor na mediação leitora.....	38
3.2.4.	A seleção dos livros de literatura realizada pelos docentes.....	40
4	METODOLOGIA PROPOSTA.....	44
4.1	Caracterização do campo de pesquisa.....	44
4.2	Participantes da pesquisa.....	46
4.3	Instrumentos metodológicos.....	47
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA.....	48
5.1	Leitura do conto Cachinhos dourados e os Três Ursos.....	49
5.2	Leitura literária do conto “Pinóquio.....	55
5.3	Leitura literária do conto “Os três porquinhos”.....	61
5.4	Leitura literária do conto “O patinho feio”.....	65
5.5	Alguns pontos a serem destacados das mediações de leituras.....	68
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICE A - Produto Educacional.....	79

1 Preâmbulo

De modo intenso, retomar e reviver a infância causa sentimentos melancólicos. Aventurar pelas fases do meu desenvolvimento, lembrar de pessoas importantes que hoje não estão aqui, e encontrar boas recordações em cartas, livros, cadernos e fotos. O incentivo à leitura, à escrita, e ao desenvolvimento amplo enquanto criança sempre foi prioridade na minha infância. Os livros e boas brincadeiras permearam os momentos que antecediam o jantar. Em algumas situações, pequenos livros viraram brincadeiras de trava-língua ou textos de memórias para apresentar aos familiares.

Passeando por algumas organizações em meu lar ainda esse ano, encontrei meu caderno do meu primeiro ano na escola. Nesse momento, eu estava fazendo meu primeiro planejamento da Educação Infantil para esse ano, e, em meio a tantas inseguranças para a nova etapa, o caderno se destacou aos meus olhos. Ao abrir, na quinta página havia uma atividade para desenhar “O que você gostaria de ser quando crescer?”, abaixo, estava meu desenho, com detalhes bem significativos de uma sala de aula, e uma escrita com a palavra PROFESSORA, assim mesmo, em letra bastão.

Foi a Larissa de 4 anos que confiou seu caminho e não desistiu dos sonhos de se tornar uma professora. Durante a vida, a mesma criança também teve o sonho de ajudar outras pessoas sendo médica, fisioterapeuta e babá. Mas meu coração bateu mais forte ao chegar ao 1º ano do Ensino Médio, por meio de processo seletivo, fui indicada para participar do Programa de Iniciação Científica - BIC Jr da Universidade Federal de Lavras, com orientação da Dr. Máira Toma Akemi no Departamento de Ciências do Solo, em seu percurso acadêmico desenvolveu pesquisas e cursos focado na formação de professores de ciências e biologia, além de ministrar cursos para discutir o tema solos com alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Diante das vivências neste período, que a aproximação com a docência aconteceu, e encheu os olhos novamente da mesma menina de 4 anos. Em minha aprovação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, a expectativa era me tornar uma professora alfabetizadora. Com algumas oportunidades durante a graduação, os caminhos foram se delineando com pesquisas na área de formação de professores, participação em projetos de iniciação à docência e estágios não obrigatórios.

Foi no chão da escola que a literatura infantil retornou a minha vida, que as palavras e livros que faziam parte do momento em família da infância, se tornaram momentos

significativos para as crianças as quais estavam me ouvindo como uma profissional da educação. A magia dos livros me encantava, olhos atentos e brilhantes, reações diversas a cada imagem visualizada, a cada textura sentida, a cada voz de personagem inventada.

Durante minha trajetória profissional atuei na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no setor privado e público. Caminhando por estes dois lugares, tive um olhar bem atento para as práticas de leitura e pela mediação docente. Hoje, atuo na 1.^a etapa da Educação Infantil em uma escola da rede municipal do Campo das Vertentes, em Minas Gerais, com crianças de 4 a 5 anos.

Acreditando na importância da leitura infantil e sua contribuição para o desenvolvimento infantil, que almejei ampliar meus estudos, desenvolvendo uma pesquisa que meus olhos brilhassem. O educar por meio dos livros, a magia da imaginação infantil, a criatividade e boas respostas que fazem o coração do professor sorrir também. Por acreditar nos livros, no afeto construído entre o leitor e ouvinte, assim como tive com meus pais, busquei por meio da oportunidade do Programa de Pós-Graduação da UFLA aprofundar sobre a leitura literária na Educação Infantil.

Com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação, tive a oportunidade de participar do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE, coordenado pelas professoras Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart e a Dra. Giovanna Rodrigues Cabral, em que aprimoramos os estudos e reflexões importantes sobre as práticas de leitura e escrita nas mais diversas instâncias da educação.

Tais estudos, oportunizam aprendizados significativos sobre o desenvolvimento infantil, imersão de práticas pedagógicas em desenvolvimento profissional e, também, para aprofundamento da temática nesta dissertação. Esta pesquisa apresenta alguns diálogos de estudos já desenvolvidos por integrantes do NELLE, que compartilham escritas e pesquisas que colaboram para esta investigação.

2 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática social que está presente em grande parte das ações humanas. As atividades de leitura acontecem no cotidiano de maneira ser diversificada e, a partir de um olhar atento para a infância, podemos apontar algumas situações em que está presente, como: leituras de rótulos de produtos alimentícios, etiquetas de brinquedos, livros, revistas, recados deixados entre os familiares em casa ou até a leitura de placas e outdoors no caminho para a escola.

Com isso, percebemos o quanto a leitura está intimamente relacionada às ações do cotidiano. A criança vive e convive com situações de leitura desde os primeiros dias de vida. Está imersa em uma cultura escrita, em que os materiais escritos circulam socialmente, gerenciam as ações sociais. De acordo com Galvão (2014) a cultura escrita pode ser definida como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, 2014, p.82-83). Isto traz como fundamentação, o modo como as pessoas se inserem e interagem com o mundo por meio da escrita, no qual abrange aspectos sociais, históricos e educacionais. Nessas circunstâncias, a cultura escrita não está restrita ao domínio da escola ou do aprendizado formal, mas se estende à maneira como as pessoas utilizam a escrita em diversos contextos da vida cotidiana, seja no trabalho, nas relações sociais ou nas esferas mais pessoais.

Em si, as relações sociais estabelecidas no dia a dia com os materiais escritos, propiciadas pelos familiares, amigos, professores, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, facilitando a assimilação do conhecimento literário e possibilitando uma conexão mais profunda entre a realidade cotidiana e as mudanças internas do leitor, influenciadas pelos significados que ele adquire.

Diante disso, esse trabalho parte da hipótese de que a leitura proporciona visões de mundo, oferece condições para se transformar as percepções e modos de compreensão de uma determinada realidade, em busca da ressignificação e da relação de construções de sentidos e significados. Ao apresentar um estudo sobre as representações discursivas sobre o conceito de leitura, Goulart (2023) pontua que a leitura é uma ação que acontece no interior, na singularidade e para a construção de sentidos, é crucial o trabalho interno de reflexões e análise. Para nós, a leitura não se reduz apenas à codificação e decodificação de símbolos, vai além das palavras escritas, pois remete a tudo que é vivenciado pelo leitor. Desse modo, propomos que ao ler, as memórias e vivências alteram a relação com a leitura e o objeto,

transformando-se em uma ação única e afetiva (Goulart, 2011).

De acordo com Paulo Freire (1989, p.13), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, destacamos que a compreensão do mundo antecede a compreensão da palavra. Isso nos aponta que, antes de dominar a habilidade de leitura e escrita, ou mesmo antes de iniciar o processo de alfabetização, a criança inicialmente, lê e interpreta o ambiente ao seu redor, os gestos das pessoas, o tom da voz, o modo como nos comportamos e falamos, compreender o contexto em que está inserida e estabelecer uma conexão significativa por meio da linguagem e da realidade que a cerca.

Diante disso, entendemos que mesmo antes de ler, a criança pode ter contato com materiais escritos. Atividades como a contação de histórias, a leitura de imagens, a leitura de um livro mediada pelos pais ou professores, geram uma conexão entre o livro e o leitor. É por meio da oralidade, guiada pela voz do mediador que os primeiros contatos com a literatura acontecem, embalando e encantando este momento (Goulart, 2018). Nessa premissa, a leitura permite a mobilização de reflexões, de análise das imagens, escuta ativa, oportunizando momentos para que a criança se expresse e ressignifique suas experiências, contribuindo para a compreensão leitora.

Nessa relação de proximidade com o texto, Goulemot (2001) nos aponta que a leitura consegue ser ativa nas transformações e ressignificações de si e do mundo em que está inserido. Ou seja, a partir da leitura pode-se atribuir a capacidade de formação e de transformação do sujeito leitor, e por meio da ação leitora, é possível a realização de ligações com o que já foi vivenciado em outras situações de sua vida até o momento.

Estamos falando de crianças em diversos contextos educacionais, além de variadas formas de vivências. Cosson (2016) destaca que é a partir da leitura que a imaginação acontece. O autor ainda complementa que ao ler, adultos e crianças estão em processo de construção e reconstrução de suas ideias e de si próprio a cada palavra lida. Nessa mesma direção, Paulino (2014) disserta que os textos literários se fazem presentes em nossa sociedade desde o início das civilizações. Não estão reduzidos apenas a letras, estão presentes em cantigas, contos, brincadeiras, imagens, dentre outras situações que possibilitam a interação entre os leitores. Tal situação traz à tona a origem da literatura infantil, que se faz tão importante no processo de letramento literário.

Defendemos que a leitura é um processo em que o leitor é um sujeito ativo, construtor de sentidos, e para a compreensão do texto, interrelacionam seus conhecimentos prévios, o que tem um papel fundamental para aproximação da cultura, constituindo e

transformando a cultura de quem lê. A leitura literária é uma prática essencial para a formação de leitores e para a compreensão leitora, na qual possibilita e instiga a curiosidade, criatividade, além de contribuir para o desenvolvimento do imaginário coletivo.

Outro ponto, refere-se ao fato de que a leitura pode ser considerada como ponte para o processo de aprendizagem, em que possibilita por meio da interação consigo e com o outro, subsídios para a construção das relações humanas. Cosson (2007, p.27) postula que: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Em relação a esse contexto social da leitura, Petit (2014, p. 35) pontua que “muitas vezes, nos tornamos um leitor porque vimos um parente, um adulto querido mergulhado nos livros, longe, inacessível, e a leitura aparece como um meio de se aproximar dele e de apropriar-se das qualidades que lhe atribuímos”. Assim, toda relação estabelecida em algum momento da vida, acolhe e desperta interesses que aguçam o mundo literário no sujeito.

Nesse viés, compreendemos a leitura como uma ação de constante diálogo, em que sua construção e reconstrução de sentidos depende de cada leitor, visto que ao ler o indivíduo está se relacionando com quem ele é, seja uma criança ou um adulto. Por essa razão cabe uma reflexão sobre as ações de mediação da leitura com as crianças, especificamente, no contexto escolar. Entendendo que a mediação docente propicia a mobilização de conhecimentos e reflexões relacionando o que vivenciou, o que já possuem como bagagem social e cultural, além de construir novos conhecimentos para a compreensão leitora. Por isso, acreditamos que mobilizar esses conhecimentos infantis faz parte da atuação do professor.

Ao falarmos de mediação precisamos, também, falar sobre a formação continuada de professores, sendo assim, é interessante perceber que há programas federais de formação continuada que associam práticas de leitura, como leitura deleite, e as ações congregam envio de livros de literatura infantil para as escolas. À vista disso, reforça-se a importância do professor no papel de mediador, visto que para que as ações em sala de aula sejam atraentes e traga sentido para as vivências dos infantes, é necessário que o docente medie e proponha reflexões necessárias, faça boas perguntas, analise o livro e espalhe a magia da leitura.

Nessa direção, por trazer como centralidade da discussão a leitura literária e

mediação docente, esta pesquisa integra-se ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), coordenado pela professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, que desenvolve pesquisas referentes às práticas de leitura e escrita em contextos escolares.

Dentre tais estudos, destacamos a dissertação de Melina Carvalho Botelho que conduziu um estudo intitulado “A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias”. Essa pesquisa procurou identificar como essas atividades impactam a compreensão leitora nessa faixa etária. A autora observou que a compreensão leitora está diretamente relacionada ao contexto de letramento literário e à mediação pedagógica. Os resultados enfatizaram que a formação dos professores desempenha um papel crucial nas estratégias pedagógicas adotadas para promover a compreensão leitora durante as atividades de leitura. Além disso, a escolha adequada dos livros de literatura para serem utilizados em sala de aula também é fundamental para estimular o desenvolvimento dos pequenos leitores (Botelho, 2020).

Outro estudo relevante, refere-se ao trabalho de Claudia Roquini Nascimento, que tem como título “A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e contação de histórias na Educação Infantil”. Nesse estudo a autora identificou as argumentações que guiam a compreensão do trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias por parte de quatro professoras que atuam nessa área. As análises dos argumentos das professoras revelam a presença de ações pedagógicas marcadas pela intencionalidade, especialmente durante as atividades de leitura e contação de histórias. Essas profissionais demonstram um compromisso com a formação continuada, buscando aprimorar constantemente suas práticas pedagógicas e desenvolver propostas cada vez mais eficazes para o ensino-aprendizagem na educação infantil (Nascimento, 2021).

Nesta mesma linha, Fortunata Rosaria Cidalino, em sua pesquisa intitulada “Ler e contar histórias: uma reflexão sobre as práticas de leitura na educação infantil”, buscou refletir sobre as práticas de mediação literária utilizando livros de literatura infantil, em atividades de leitura e contação de histórias para a formação literária de crianças de 3 anos. A pesquisadora identificou que as dinâmicas de leitura em ambiente educacional promovem a formação literária desde a tenra idade, assim, quando as práticas de leitura, são pensadas e planejadas numa abordagem teórica e com propostas mais aprimoradas em um contexto da criança, irá contribuir para formação literária na educação infantil (Cidalino, 2024).

Todos esses trabalhos discutem sobre as práticas de leitura na educação infantil, alguns com olhares específicos para a atuação do professor, outros com análise no

desenvolvimento infantil. Mas, todas se inserem de maneira específica no contexto escolar.

Acreditamos que as instituições escolares não são as únicas a proporem ações formativas em que a criança desenvolve e adquire conhecimentos de mundo, entretanto, se configura em uma das principais, visto que é o local em que o infante passa grande parte do seu tempo. Nesse sentido, a leitura se torna essencial no contexto social e escolar e se configura em uma das ações fundamentais para o currículo das instituições, principalmente no que tange a Educação Infantil, pois é nessa fase que a criança deve estar envolvida em situações de leituras para apropriação da linguagem literária. Assim, questionamos: de que forma as práticas de leitura literária, desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil, podem auxiliar na compreensão leitora das crianças? Quais ações de intervenção estão implicadas no papel dessa professora, como mediadora das atividades de leitura literária e contação de histórias?

Nesse viés, para responder tal problemática, este estudo tem por objetivo analisar ações de mediação docente em atividades de leitura literária na educação infantil, com a finalidade de compreender como as práticas de leitura são pensadas e desenvolvidas com crianças pequenas. Possui como objetivos específicos: (1) identificar as ações de mediação da leitura literária com crianças na Educação Infantil; (2) observar e registrar em diário de campo as ações de mediações de atividades de leitura literária na Educação Infantil, e ao final (3) ofertar um minicurso com propostas literárias para alunos do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, como Produto Educacional, em cumprimento às exigências do Mestrado Profissional.

Para tanto, este estudo assume como procedimento metodológico uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada, por meio de uma pesquisa de campo em que buscou analisar as ações de mediação leitora em atividades de leitura literária direcionadas às crianças de 5-6 anos de idade de uma escola da rede privada de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. A partir dos objetivos a serem alcançados, a pesquisa se direcionou à 4 (quatro) professoras da Educação Infantil. Os momentos foram registrados em anotações em diário de campo e, por meio de gravações de áudio, para a análise posterior.

Para melhor organização das discussões, este estudo está dividido em seções. Sendo assim, na primeira seção iniciamos com os conceitos de leitura, leitura e letramento literário, e leitura na educação infantil a partir de perspectivas de alguns autores. A segunda, discute-se sobre o conceito de mediação, o processo de mediação da leitura, o

papel do professor na mediação leitora, e a seleção de livros de literatura. Na próxima, apresentamos a metodologia utilizada e os instrumentos de coleta de dados. Na quarta seção, há a descrição e análise reflexiva das atividades de leitura literária. E na última, trazemos as reflexões finais.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Iniciaremos com a reflexão sobre a concepção de leitura. Para que possamos discutir sobre os processos de leitura, é necessário buscar definições e caminhos para sua compreensão. Em um passado não muito distante, a leitura era vista apenas como a decifração da escrita. Atualmente, este conceito tem se ampliado, com isso há diversos estudos que buscam definir e esclarecer alguns conceitos, dessa maneira, a intenção do primeiro capítulo é apresentar as principais ideias sobre a concepção de leitura.

Em consonância com as reflexões apresentadas, essa seção irá apresentar reflexões sistematizadas sobre o letramento e a leitura literária, principalmente, no que tange as vivências e experiências em situações de sentido e significado vivenciadas por meio das palavras e do universo literário.

3.1 Concepção de Leitura

Acreditamos que ampliar a noção do que é a leitura proporciona ou pelo menos pressupõe transformar visões de mundo, em busca da ressignificação e da relação de construções de sentidos e significados. Em consonância ao que foi dito no início do capítulo, a leitura passou por muitas transformações até os dias de hoje, antes vista como apenas decifração da escrita, a ação leitora ganhou novas definições, mas “não se esgota na decodificação das palavras, antes abre possibilidades de interlocução com o mundo” (Goulart, 2023, p.114).

Segundo Goulemot (2001) a partir da leitura pode-se atribuir a capacidade de formação e de transformação do sujeito leitor, e por meio da ação leitora, é possível realizar ligações com o que já foi vivenciado em outras situações. Em outras palavras, a passagem anterior aponta que a leitura se configura para além das decodificações, apresentando-se como um envolvimento e um encadeamento de sentidos trazidos pelas letras, pelas palavras, pelas frases, pelos parágrafos no ato da leitura.

A prática da leitura desempenha um papel significativo na formação dos sujeitos, exercendo influência no desenvolvimento do pensamento crítico, na interação social e na ampliação das perspectivas e interpretações do mundo, para além das experiências individuais que moldam cada ser humano. Para que tais consequências da leitura se concretizem, é crucial adaptar a abordagem de leitura às condições específicas de cada leitor, respeitando as

situações socioculturais individuais. Nessa perspectiva, Goulart (2023) pontua que a leitura amplia a possibilidade da compreensão leitora, na relação que estabelece com seu meio social e cultural nas experiências vivenciadas. Tais situações, se inserem como importante passo para a formação do sujeito.

A leitura se configura em parte fundamental do conhecimento, através dela é possível fundamentar as compreensões do indivíduo sobre si mesmo, os outros e o mundo, resultando em posicionamentos, opiniões e reflexões. Bicalho (2014) em seus estudos aponta que a leitura é uma atividade cognitiva ao localizar informações, relacionar, comparar dentre outras séries de operações mentais. Também é vista como uma atividade social, pois pressupõe estabelecer relações entre escritor e leitor, que mesmo em distância, buscam se comunicar.

Nessa direção, os estudos de Koch e Elias (2011), em seu livro “Ler para compreender os sentidos do texto”, trazem algumas situações sobre a concepção de leitura. Para as autoras, há três caminhos para se compreender a leitura. O primeiro remete ao foco no autor, nessa concepção a leitura é vista como a captação de ideias do autor, sem levar em consideração as vivências e conhecimentos do leitor. O segundo tem como foco o texto, se no anterior o leitor deveria compreender as intenções do autor, aqui cabe-lhe reconhecer o sentido das palavras. Já o terceiro e último é a interação autor-texto-leitor, essa concepção reconhece os sujeitos como ativos no processo, logo, o texto é construído nessa interação (Koch e Elias, 2011).

A partir da reflexão, pode-se pontuar que a leitura é um processo em que o leitor é um sujeito ativo construtor de sentidos, e para a compreensão do texto, interrelacionam seus conhecimentos prévios. Para Koch (2011, p. 30), “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Nesse viés, a leitura pode ser definida como um processo interativo e resultante do compartilhamento de vivências.

Ainda de acordo com as autoras Koch e Elias (2011), a leitura é uma atividade de construção de sentido, que pressupõe a interação autor-texto-leitor, na qual estão não só as pistas e sinalizações que o texto oferece, como também os conhecimentos do leitor. Assim, quando o leitor chega à compreensão leitora, a interatividade ocorre plenamente, ou seja, a cada nova leitura a pessoa consegue processar os outros textos do mesmo assunto, ocorrendo o diálogo entre os textos e as experiências do leitor. A interatividade se configura na ação em que o leitor associa diferentes textos com conhecimentos e imagens já vivenciados.

Nesse mesmo viés argumentativo, Solé (1998, p. 47) complementa que quando um leitor atinge o estágio de compreensão do que se leu, há uma aproximação com o mundo de significados de um autor, proporcionando novas opiniões, em processo de construção e

reconstrução. Diante disso, a leitura tem um papel fundamental para aproximação da cultura escrita, ao oferecer outras possibilidades de pensar uma determinada realidade, de oferecer outros modos de organização da linguagem, possibilita ao sujeito constituir e transformar a cultura, agindo com e sobre o que esta cultura lhe representa.

O sujeito transita em meio a essa dimensão simbólica cultural. Por isso, Martins (2006, p. 30) define a leitura como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando, por meio de que linguagem”. Dessa forma, a leitura não se retém apenas a algo escrito, mas a tudo que é vivenciado, gerando uma conexão entre o leitor e o que é lido.

Refletir sobre o vínculo estabelecido entre leitor e texto, nos leva ao estudo de Martins (2006) ao considerarmos os níveis de leitura para que a experiência do leitor seja em sua totalidade significativa. Para Martins (2006) há três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial se configura quando o interesse do leitor se desperta através dos elementos visuais, como imagens, letras, ou também pela entonação utilizada durante a contação. “[...] Essa leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida” (Martins, 2006, p. 40). Essa forma de leitura acontece por meio da sensibilidade, constituindo suas preferências de leitura.

O contato com os livros ou a história ouvida pode transportar para lugares, tempos e momentos. A imaginação transcende as palavras lidas e toma conta de todo o processo de leitura, do início ao fim, envolvendo as emoções. A leitura emocional permite com que o leitor consiga vivenciar emoções e sentimentos sobre determinada leitura, provocando felicidade, angústia e curiosidade. Para Martins (2006, p. 52) “[...] na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, em que ele consiste, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós”.

A junção da leitura sensorial e emocional, envolve sentimentos e sensações. Assim, a autora pontua que a leitura sensorial possui “caráter eminentemente reflexivo e dinâmico” Martins (2006, p. 65). Em outras palavras, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que o leitor estabelece uma relação imaginativa, há mobilização das experiências pessoais e uma visão específica do texto. Esta leitura, propõe ao leitor uma visão para absorver a mensagem trazida pelo texto, tornando-o capaz de refletir, questionar e argumentar sobre o assunto lido. Desse modo, destacamos, conforme a autora, que a leitura: “[...] não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social”

(Martins, 2006, p. 66).

Se pensarmos nessa fundamentação, podemos refletir quais são os principais elementos que utilizamos para escolher um livro ao visitar uma livraria, em alguns momentos, a beleza visual do livro, as cores utilizadas e as imagens destacadas. Em outros a escolha pode envolver títulos importantes para algum momento da vida, como os clássicos contos de fadas, que remetem lembranças afetivas. Em outras situações a reflexão sobre o título e sinopse também auxiliam no processo de escolhas. O que trazemos aqui, é que essa sensibilidade que o leitor começa a descobrir e definir suas preferências de leitura.

Dessa forma, o ato de ler não é compreendido como um processo automático, nem como um processo que necessita apenas de decifrar códigos, mas como algo dinâmico de uma prática social que permite se apropriar e tornar-se parte de uma linguagem já adquirida ao longo dos anos. A leitura, em suas diversas concepções, requer uma constante ação e interação do leitor com e sobre o texto, de modo dinâmico e fluido. Após refletirmos sobre a concepção de leitura, o próximo tópico discutirá sobre a leitura e o letramento literário.

3.1.1 Leitura e Letramento Literário

A literatura é uma experiência humana, interligada a uma prática que nos permite conhecer e vivenciar com o outro as infinitas construções de sentido. Antonio Candido define a literatura como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]” (Candido, 2004, p. 174). Visto assim, a literatura é uma manifestação presente em todas as circunstâncias da vida humana (Candido, 2004). Esse conjunto de portadores de texto, fazem com que ao ler, decodificar os textos, refletir, as emoções e sentimentos apareçam.

Partimos da consideração de que leitura é um dos principais caminhos para a compreensão do mundo em que vivemos. No tópico anterior trouxemos o conceito de leitura como uma ação de construção de sentidos, em constante movimento de interatividade com o que é lido e o que foi vivenciado. Nesse viés, acredita-se que para que a experiência com a leitura seja de fato repleta de sentidos e significados, esse leitor terá que vivenciar diferentes experiências e estar inserido em um mundo letrado.

Mas o que venha ser um mundo letrado? Para responder tal questionamento devemos procurar entender o contexto de letramento. A pesquisadora Magda Soares (2001) defende

que o conceito e o seu surgimento se deu pela necessidade de nomear e compreender as práticas sociais da leitura e da escrita. Em sua concepção, o letramento é compreendido como o resultado “da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2001, p. 39).

Retomando a ideia de que a leitura necessita de uma relação do que já foi vivenciado, Soares (2001) pontua que mesmo que a pessoa ainda não tenha contato ou se apropriou da leitura e da escrita, ela está envolvida em práticas de letramento por vivenciar práticas sociais relacionadas a elas. Soares (2014) descreve que o letramento remete ao desenvolvimento de conhecimentos que permite ler e escrever mediante as diversas situações do dia a dia, sejam sociais e escolares.

Se os letramentos se referem às práticas sociais de leitura, temos então que compreender a leitura literária como práticas de letramento. Nesse sentido, o letramento literário se configura em algo singular como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p. 67). Nesse viés, o letramento literário não envolve apenas uma habilidade pronta, ela requer com que as vivências e experiências sejam constantes, permitindo assim situações de sentido e significado para o mundo em que vive por meio das palavras e do universo literário. Para Cosson (2016, p. 27), o ato da leitura permite com que as portas de outros mundos sejam abertas, e mediante a esse processo, podemos permitir que crianças e adultos imaginem, se construam e reconstruam a cada palavra lida. Logo, o letramento está interligado às vivências de mundo, como ao sociocultural, não se reduzindo apenas há momentos de leitura, mas onde a leitura e a escrita são essenciais.

Assim, por meio de algumas práticas de letramento é possível ampliar a leitura literária, quando constitui uma prática cultural, de modo a estabelecer uma atitude do leitor com o texto lido uma relação de proximidade, de identificação e de encantamento a partir do que já foi vivenciado. Cosson (2007, p. 27) defende que diante da ação leitora estamos adentrando mundos distintos, e o sentido só possui significado quando esse percurso acontece.

A leitura literária se insere como uma forma de alcançar o outro por meio da narrativa. Para Cosson (2019, p. 17) a literatura possui uma “[...] função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]”.

O que se pode afirmar aqui é que a leitura literária possui a necessidade de respeito para que cada leitor continue único nesse processo, porque ao ler, o leitor adentra à situação de reflexão sobre sua identidade, sobre como suas vivências são inseridas no mundo. De acordo com Paulino (2004) é na relação entre leitor e texto que se desenvolve a imaginação e criatividade, considerando o texto como constante interação de fruição. Cosson (2014) explica que há uma singularidade no processo leitor, relacionando a intensidade, a interação e experiência vivenciada.

Dessa forma, a ligação construída entre autor-texto-leitor desperta empatia ao considerar a relação pelo que se lê, pelo que se toca, pelo que se ouve, porque ao estar em contato com as palavras, o leitor se emociona, apaixona, lembra, sente e conseqüentemente revivem momentos. Paulino (2004) defende que a leitura literária é capaz de impactar a vida de um povo, propondo reflexões e novos caminhos para a cultura. Nessa vertente, podemos compreender a leitura literária como uma situação em constante diálogo, e que seu sentido e significado depende unicamente de cada leitor, visto que, o sujeito relaciona-se consigo mesmo e com suas experiências, seja uma criança ou um adulto.

De acordo com Paulino (2004), os textos literários estão presentes em nossa sociedade desde os primórdios, e compreendem não apenas textos escritos, mas a textos orais, presentes em cantigas, contos, brincadeiras, imagens, dentre outros que possibilitam a interação entre os leitores. Tal situação traz à tona a origem da literatura infantil, que se faz tão importante no processo de letramento literário.

As instituições escolares com suas ações diárias, não são as únicas a promover situações formativas em que a criança desenvolve e adquire conhecimentos de mundo, entretanto, o letramento literário necessita da inserção do leitor em práticas sociais, assim, as instituições escolares são alguns dos ambientes mais privilegiados para o início desse contato. Como destaca Cosson (2016, p. 12) “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Por meio das histórias contadas, cantigas cantadas, brincadeiras realizadas que às crianças, podemos permitir que esses sujeitos participem das manifestações culturais, que podem também ser produtora de cultura, que compreenda as diversas possibilidades de manifestação da linguagem. Da mesma forma, esse contato deve acontecer com os textos escritos, e a escola tem um papel importante nessa relação com os textos. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2007), no ambiente escolar

[...] a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criança do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, sobretudo, por nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2007, p. 30).

A leitura literária nas instituições escolares necessita proporcionar às crianças o convite para dialogarem com o texto, construindo e desconstruindo significados. Assim, o papel dos educadores deve estar para além de ensinar letras, mas para compreender o texto e interpretá-lo a partir da sua percepção de mundo.

Ao discutir sobre o papel do educador, Dolto (2005) defende que todo adulto que está disponível para ouvir as percepções infantis a partir de uma leitura, está compactuando para o desenvolvimento integral do educando. Nessa circunstância, é importante destacar a função do professor como mediador desse processo. Conforme Mukhina (1995) é a partir do docente que a criança recebe materiais para a construção do seu desenvolvimento psíquico e de sua personalidade. Nessa premissa, o professor auxilia nos momentos e vivências da leitura literária, promovendo desenvolvimento de sua capacidade leitora.

Nesse viés, tendo em vista o fato de que, na infância, a literatura tem uma importância para o desenvolvimento da criança é necessário que conheçamos o contexto da leitura literária no ambiente escolar, para que assim saibamos quais os caminhos estão sendo estabelecidos para o desenvolvimento literário de cada criança.

Cosson (2016) defende que a leitura literária auxilia o processo de leitura, de modo a oferecer condições de melhor aproveitamento do que se lê, pois fornece conhecimento e a articulação do mundo feito pela linguagem. A partir disso, podemos dissertar que no ambiente escolar a leitura literária deve ser abordada para que as crianças sejam direcionadas a dialogarem com o objeto reflexivo, seja um texto, uma imagem, construindo e desconstruindo significados.

Portanto, o que se espera dos educadores nessa situação é que promova a leitura para além do campo escrito, reconhecendo a literatura como campo de diferentes valores. Cosson (2014, p. 185) assevera que “[...] reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios.” Dessa forma, para que a criança desenvolva e se reconheça como um leitor literário, deve acontecer uma prática pedagógica que busque favorecer as estratégias de leitura literária. Aprofundaremos sobre a presença da leitura literária na educação infantil no próximo tópico.

3.1.2 Leitura literária na educação infantil

Partimos do pressuposto de que crianças desde muito pequenas estabelecem relações com o meio social, e conseqüentemente com a leitura, e isso se dá antes mesmo da inserção de crianças no ambiente escolar. Nesse constante, acreditamos que ler é uma experiência estética que possibilita aprendizagens que auxiliam a construção da infância. Colomer (2007, p.143) defende que “[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se leitor”.

Quando o primeiro contato com o livro acontece, estabelece-se uma ligação entre o objeto e o sujeito, no caso das crianças as imagens, cores e letras se destacam aos olhos desses pequenos leitores. Como afirmação Martins (2006) pontua que

Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e, especialmente, crianças não alfabetizadas, essa é a leitura que conta. Quem já teve a oportunidade de vivenciá-la e de observar a sua realização sabe o quanto ela pode render (Martins, 2006, p. 42).

Souza (2020) em sua obra “Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura” discute e apresenta metodologias de compreensão leitora. No primeiro capítulo, “Estratégias de leitura na educação infantil” Souza e Modesto-Silva (2020, p. 14) pontuam que “Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano também a partir de aprendizagens, já que as qualidades típicas desse gênero estão encarnadas nos objetos culturais, materiais e simbólicos”.

Nessa premissa, as vivências devem ser motivadas, realizadas e incentivadas desde os primeiros meses de vida, por meio da experiência, sensações, principalmente tátil. A aproximação literária com esse objeto se constitui de significados a partir da relação que se estabelece com este objeto, o que contribui para o desenvolvimento e para a humanização infantil¹ (Souza e Modesto-Silva, 2020).

No contexto da Educação Infantil, a leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Desenvolver a leitura na primeira etapa da educação básica pode gerar resultados positivos para o desenvolvimento

¹ Humanização Infantil: compreender a criança em sua totalidade, como um sujeito de direitos e não apenas como um ser passivo ou incompleto. A humanização, está relacionada a uma educação que valoriza a individualidade da criança, respeita suas diferenças e busca garantir que ela tenha acesso a experiências que favoreçam o seu pleno desenvolvimento (Souza e Modesto-Silva, 2020).

infantil, conforme demonstrado por diversas pesquisas no campo da educação, como de Colomer (2007). Estudos que investigaram o impacto da leitura, especialmente a literatura infantil, como facilitador da aprendizagem significativa, revelaram benefícios notáveis na formação de jovens leitores. Para Silva (2023, p. 23) “Na Educação Infantil, as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”.

Trabalhos de Araújo (2009) e Bataus (2013) indicam que a literatura infantil estimula o desenvolvimento da oralidade, atenção, vocabulário e interesse pela leitura, mesmo entre crianças não alfabetizadas. Além de enriquecer o vocabulário, a literatura infantil tem sido associada a uma melhor capacidade de argumentação e a um estímulo à imaginação. O contato de crianças bem pequenas com a leitura não apenas favorece o desenvolvimento da oralidade, mas também aprimora a capacidade de compreender a realidade ao redor da criança.

Em relação às discussões acerca da leitura para crianças bem pequenas, Souza (2020) complementa tais reflexões ao defender que neste período de vida as crianças desenvolvem habilidades para imitar adultos em suas relações com os outros e os objetos. Através das brincadeiras de faz de conta, o educador deve delinear situações de vivências, experimentações, e reflexões por meio da leitura literária. Em outros estudos, Souza (2016) pontua que “a infância é o momento ideal para apresentar às crianças o mundo da leitura, por meio da contação de histórias, brincadeiras, leitura em voz alta, desenhos, utilizando diversos tipos de livros adequados às especificidades do desenvolvimento infantil” (Souza, 2016 p. 49).

Nesse viés, inserir os pequenos leitores da Educação Infantil em práticas sociais de leitura e escrita, aproxima-os da literatura. O ato de ler e ouvir histórias, proporcionam à criança da Educação Infantil mecanismos para se expressarem e constituir humanamente, transformando a si mesmo e o mundo em que vivem. Nessa premissa, Botelho (2021) assegura que “a Educação Infantil tem importantes funções, como a de ampliar as experiências das crianças e dar oportunidade para narrar o vivido e, assim, criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros, buscando diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas.”

A leitura nesse nível da educação básica mobiliza conhecimentos e interações. “De acordo com Isabel Solé “os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando como a história pode acabar [...]” (Solé, 1998, p. 28).

Assim, valoriza também a autonomia reflexiva.

Como trouxemos o delineamento da presença da leitura na Educação Infantil de acordo com os autores, pode-se refletir como essa leitura é vista nos documentos norteadores da Educação Básica, já que é de suma importância para o desenvolvimento infantil das crianças desta faixa etária. Nesse viés, pontuamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC como documentos oficiais que norteiam o trabalho na Educação Infantil, a leitura, está presente no campo de experiência: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Em suas entrelinhas, o documento nos traz que desde muito cedo as crianças apresentam curiosidade em relação à cultura escrita, seja em contexto familiar e/ou escolar. Na Educação Infantil estas curiosidades aparecem em alguns momentos ao entrar em contato com os diversos gêneros textuais da literatura infantil.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 40).

O conceito de leitura abordado neste documento propõe o convívio com diversos textos, a partir do qual as crianças desenvolvem sua própria compreensão da língua escrita. Nesse contexto, o educador é visto como mediador do processo de leitura, sendo por meio dessa mediação que a criança adquire conhecimentos sobre a prática leitora.

O texto da BNCC reflete, de certa forma, a concepção de formação leitora defendida por importantes estudiosos da educação, como Freire (1989) e Silva (2003). Para esses autores, a formação de um leitor se dá pela construção de significados a partir do texto, seja por meio de rodas de conversa, e interações entre todos os envolvidos. A "leitura de mundo" que surge a partir do diálogo entre educador e a criança é um aspecto fundamental nesse processo de aprendizagem. Essa experiência é defendida pelos autores é citada na BNCC,

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando

sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p. 40).

Assim, a mediação do professor é que irá delinear o contato das crianças com estas múltiplas linguagens. Dar voz aos infantes é fazer com que cada criança possua o interesse de forma autônoma em criar, ler diversos livros e, também, em ouvir histórias. Na Educação Infantil é comum que as crianças já compreendam a rotina escolar, e quando o professor possui o hábito de leitura em sala, as ações infantis demonstram uma preparação para esse momento. As crianças verbalizam esse desejo por histórias, deixam em cima da mesa o livro que trouxe de casa para compartilhar com os amigos, arrumam o espaço de leitura para que todos consigam desfrutar do momento. Ter um olhar cuidadoso para estes pequenos gestos é fundamental para que a leitura esteja presente na vida dessas crianças.

3.2 PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura. O processo de mediação da leitura nessa fase é uma ferramenta essencial para nutrir e intensificar os processos de construções da imaginação, criatividade e curiosidade do que se é lido. É essencial destacar que se entende por mediação leitora para além de apenas ler histórias, e sim como um processo que lida com uma abordagem cuidadosa, sensível, a partir de entonações, reflexões, acolhimento e direcionamento do que é lido.

Tudo isso envolve a atuação do professor, que é considerado o maior mediador entre livro e leitor. Dessa forma, é função do docente mobilizar e aguçar os conhecimentos inseridos na bagagem cultural de cada criança, aprofundando aquilo que desconhece, aumentando o repertório do que já sabe, oportunizando então o desenvolvimento da criança (Cosson, 2016). Nesse sentido, consideramos o professor como mediador principal do processo de leitura.

3.2.1 Compreendendo o conceito de mediação

Para conseguirmos compreender o conceito de mediação é necessário entender o que é mediar, que de acordo com o dicionário Silveira Bueno (2000) significa intervir, ficar ou estar entre dois pontos. Relacionando com a atuação do professor, trazemos Lev Semenovitch Vygotsky, que apesar de não ter foco na prática pedagógica especificamente, desenvolveu seus estudos na Psicologia Histórico-Cultural, e teve suas pesquisas utilizadas pelos educadores a partir da década de 80.

Para Vygotsky (1998) a mediação se caracteriza como uma ação humana construída pelas relações sócio-históricas ou históricas culturais, ou seja, a mediação demarca as relações externas ao sujeito, na qual fornece subsídios para a construção subjetiva e psicológica. Dessa maneira, o que nos constituímos enquanto seres, se relaciona fortemente com as nossas relações e do meio em que estamos inseridos, assim como nossas ações.

Vygotsky (2007) traz estudos que dividem a mediação em três aspectos: signo, palavra e símbolo. O primeiro, nomeado como signo, é definido como “criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (Vygotsky, 2007, p. 93). Assim, se apresentam como mecanismos utilizados na interação social, que faz parte do

contexto cultural e também do social na qual o indivíduo participa.

O segundo aspecto para a mediação, é a palavra, que segundo Vygotsky (2007) se refere a signos dos conceitos, em que na realidade concreta, o ser humano descobre o mundo. Já o símbolo, Vygotsky (2007) define como uma criação humana que faz parte da cultura, assim, essa ação influencia a construção dos comportamentos do sujeito. O autor nos afirma: “Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (Vygotsky, 2007, p. 32-33).

A partir dessa premissa, Vygotsky em suas pesquisas traz que a interação que acontece por meio dos processos sociais dá origem a processos mentais superiores. Tais processos para o autor se definem como o pensamento, a linguagem e o comportamento. Nesse viés, para Vygotsky (2007) os processos mentais superiores se desenvolvem por meio da socialização, ou seja, por meio da mediação.

Vygotsky (2007) ainda assevera que as relações sociais e as interações transformam-se em funções psicológicas superiores através da mediação. Nesse pressuposto, as relações sociais em funções mentais não acontecem de maneira direta e sim mediada. Para Vygotsky (2007) mediar é trazer as condições para processos de internalização, não formamos sujeitos se não for por meio do outro e da cultura que nos cerca.

Adentrando aos conceitos pedagógicos, o que se possui de contribuição nesse quesito, se refere a relação entre os conceitos de mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é descrita por Bregunci (2014) no Glossário Ceale como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes”.

Atualmente, os estudos de Zoia Prestes (2010, p. 168) esclarecem que houve diferença na tradução do conceito, chamamos de “primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominando-o de zona de desenvolvimento proximal. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – zona de desenvolvimento imediato. Alterou-se uma palavra – de proximal para imediato, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*”. Desta maneira, apesar de buscas para encontrar o termo correto para a tradução, ainda encontraram desafios ao relacionar o sentido da palavra imediato.

De acordo com os estudos de Prestes (2010, p. 174) “as atividades realizadas pela

criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia”. Nesse viés, o aprendizado e o desenvolvimento não ocorrem de forma isolada, eles são potencializados pela interação, que fornece oportunidades para que a criança se engaje em atividades que desafiem suas habilidades e estimulem seu crescimento cognitivo, emocional e social.

As atividades podem ser realizadas em colaboração com um adulto ou com criança mais experiente, como assegura Prestes (2010, p. 173):

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (Prestes, 2010, p. 173)

Quando o professor tem conhecimento da importância das zonas de desenvolvimento iminente, no processo de desenvolvimento mental da criança, compreende a necessidade de proporcionar situações em que a criança pode interagir com outras crianças, pensar questões mais abrangentes, agir em atividades sob acompanhamento e orientação.

Nisso consiste a mediação pedagógica, em criar situações para que a criança avance em seu desenvolvimento. Por isso, quando realizada pelo professor oferece condições para que a criança desenvolva o seu conhecimento. Vygotsky (1998) destaca que esta mediação proporcionada pelo docente durante o processo de aprendizagem permite com que a criança se torne criativa, questionadora e ativa no processo. Vygotsky (1998) ressalta assim, que sabendo disso, o professor estabelece grande influência como um interventor ativo na ação pedagógica, resultando em aprendizagens. Dessa forma, o mediador aparece como sujeito de grande relevância no desenvolvimento dos educandos, interagindo com o conhecimento elaborado pelas trocas sociais.

Nessas circunstâncias, podemos compreender que o sujeito constrói a si mesmo seu conhecimento, mas isso acontece a partir das suas relações sociais e culturais, além dos estímulos que recebe do mundo externo, fazendo-se necessário a valorização dessas relações. Como continuidade do que foi tratado aqui, o próximo tópico apresentará reflexões sobre a mediação da leitura literária.

3.2.2 A mediação da leitura literária

A leitura pode ser realizada de diversas maneiras, e cada uma delas tem sua importância. Pode ser realizada priorizando os recursos escritos ou apenas visuais. Pode acontecer em casa, no contexto escolar. De modo solitário ou com a presença de mediadores. Reyes (2010) pontua que os mediadores de leitura não se configuram apenas às instituições escolares, mas se estendem também às casas, bibliotecas e espaços não escolares como parques e hospitais.

Como já pontuamos, o ambiente escolar não é o único ambiente em que a leitura está presente, mas se configura em um dos mais importantes. É nas instituições escolares que as crianças desenvolvem a socialização com seus pares e estão envolvidos de mediações importantes para seu desenvolvimento integral. Koch e Elias (2013, p. 19) ressalta que “No ato de ler, o leitor ativa seu lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e seus conhecimentos textuais”. Isso posto, entendemos que a leitura literária deve ser trabalhada em sala de aula, visando à formação leitora das crianças. Sabendo dos objetivos da Educação Infantil, que diante vários se destaca aqui a experimentação e exploração de ambientes, brinquedos e brincadeiras, a leitura também se insere como oportunidade de desenvolvimento de habilidades e competências relevantes, como a criatividade, imaginação e comunicação.

Para entendermos melhor esta relação com o outro no processo de leitura, de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1987), o desenvolvimento humano ocorre nas relações com os outros, de modo que o conhecimento é construído e mediado por meio dessas interações. Nesse sentido, o professor, seguindo essa abordagem, desempenha um papel crucial na mediação pedagógica, facilitando a apropriação de objetos culturais e o desenvolvimento dos alunos. A mediação pedagógica ocorre na escola quando o professor atua como um mediador singular entre o aluno e o conhecimento, particularmente no contexto da leitura literária.

Se os autores propõem que o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento, podemos concordar com Colomer (2003, p.374) quando aponta que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação cultural da infância, contribuindo para sua educação social ao oferecer interpretações do mundo e iniciar as crianças nas convenções literárias. Logo, a mediação envolve interpretações que mobilizam saberes, nos quais significam e ressignificam a ação realizada.

Para mobilizar saberes, torna-se necessário ações pedagógicas comprometidas para estabelecer relação entre as crianças e a literatura. Nesse sentido, para Cardoso (2014, p. 211) “a mediação literária pode se constituir em elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e para que o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das crianças”. Nesse viés, a mediação literária ultrapassa os objetivos de ler para crianças, mas sim, se colocando como um desafio para inserir tais sujeitos ao universo letrado desde muito pequenas.

A partir de tais considerações, a mediação da leitura literária não deve ser simplificada como apenas uma atividade de animação, baseada na interação entre leitores iniciantes e experientes (Cosson, 2015). Em ambientes escolares, a leitura literária deve ser orientada por objetivos e práticas pedagógicas bem definidas, que não devem ser confundidos com simplesmente ensinar conteúdos ou proporcionar entretenimento. Esse processo envolve a troca de experiências, na qual o mediador, com base em sua vivência na leitura literária, estabelece conexões entre o livro e o leitor.

Para Petit (2009) as recomendações de leitura por parte de alguém que tenha explorado profundamente o texto e possa compartilhar suas sensações e emoções ao lê-lo desempenham um papel significativo na formação de leitores. Isso implica em apresentar o livro de maneira envolvente, despertando a curiosidade da criança e incentivando-a a explorar diferentes perspectivas da narrativa.

Para Reyes (2014) a ação do sujeito como mediador é complexa e não se reduz a um manual de instruções, mas pontua que:

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, p. 213).

Mas, quais caminhos seguir? Como proporcionar uma prática de leitura literária significativa? Podemos responder tais perguntas com os estudos de Colomer (2007) em que aponta que para facilitar a apreciação e compreensão das crianças, o professor pode empregar estratégias que estimulem a sensibilidade dos jovens leitores. A contação de história é uma dessas estratégias, uma vez que possibilita a representação de temas que as impressionam. Para a autora, isso equivale a "viver" o livro literário, pois ao ser vivenciado imaginativamente durante a leitura ou audição, é possível recuperar aspectos de beleza que

muitas vezes desconhecemos ou apenas intuímos, bem como lembrar o que perdemos. A literatura, quando experimentada continuamente, abre a porta para uma visão e uma experiência da realidade de forma inesperada.

Nesse contexto, a roda de leitura para Corrêa (2014, p. 291) “é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação”. Tais rodas promovem a leitura compartilhada e desempenham um papel fundamental na formação do leitor infantil. Quando se fala “roda” remete-se à ideia de configuração de círculo, entretanto, “essa prática admite que os participantes se coloquem em semicírculos ou que fiquem deitados em tapetes ou colchonetes” (Corrêa, 2014, p. 292). Assim, para além de disponibilizar espaços e fazer a leitura, os mediadores também devem se preocupar com a experiência que as crianças irão vivenciar ao se posicionar para ouvir essa leitura.

Não se pode negar que as histórias lidas e ouvidas na infância estabelecem laços afetivos entre aqueles que contam ou leem e aqueles que ouvem. A literatura não se limita a ser apenas uma ferramenta para a expansão do domínio da linguagem das crianças, ou para melhorar a escrita, mas também serve como um meio para oferecer novas oportunidades existenciais, sociais e educacionais.

No momento literário, então, é crucial proporcionar às crianças um encontro caloroso com o livro. Seja ao contar, ler ou assistir a uma história, é importante permitir que as crianças saiam de seus lugares e se sintam à vontade para se envolver com a narrativa. Um ambiente confortável é fundamental para que a criança se entregue à história. A utilização de fantoches materializa os personagens, permitindo que as crianças interajam com a história de maneira lúdica.

Durante a mediação do professor, é essencial que ele se envolva ativamente, lendo, contando histórias com entusiasmo, mantendo contato visual com as crianças e variando a entonação da voz. A gestualidade do corpo também desempenha um papel importante nesses momentos. Ao contar e ler histórias para seus alunos, o professor pode, efetivamente, motivar e auxiliar na compreensão das obras literárias pelas crianças.

Acreditamos que a criança leitora cria cenários, ações e diálogos com base em suas próprias experiências, no que observou, ouviu, sentiu e compreendeu ao longo de sua vida. Sua imaginação é alimentada por aquilo que já absorveu e assimilou da cultura humana. Com isso, podemos afirmar que a interação entre o leitor e o texto se encaixa em um contexto dialógico, no qual o leitor traz seus próprios conhecimentos para dialogar com o

texto, buscando compreendê-lo. Essa compreensão, por sua vez, permite ao leitor criar, adaptar e desenvolver novos saberes. Portanto, na educação literária, o cultivo da afinidade pela leitura é estimulado pelo professor mediador, pelos encontros com leitores mais experientes e pelas situações que permitem às crianças colocarem suas ideias e imaginação em processos reflexivos. Como discutimos neste tópico sobre a mediação literária, a seguir apresentaremos o papel do professor nesse processo.

3.2.3 O papel do professor na mediação leitora

A escola não é o único ambiente em que a mediação leitora pode acontecer, mas entendendo que é a escola tem a função de promover e possibilitar as práticas de leitura e escrita, acreditamos que o professor é o principal mediador desse processo. Nesse caminho, propiciar o contato com a leitura através de experiências significativas é uma das peculiaridades escolares, em que através de situações vivências em ambiente escolar busca formar leitores literários, desenvolvendo assim suas habilidades diante a leitura.

Colomer (2007, p. 29) pontua que a formação literária na escola não envolve apenas um discurso estabelecido sobre as obras, mas sim, situações em que a educação literária se insere como campo de debate sobre a cultura, interpretações de ideias e valores. Colomer (2007, p. 68) assevera que “a tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo”.

Por meio dessa consideração de Colomer (2007), podemos refletir sobre a importância do papel do professor nesse processo em que a criança vive em busca de respostas e em necessidade do olhar atento desse educador. É nesse caminho mediador, que as crianças buscam relacionar suas vivências, sua realidade e vão descobrindo as respostas.

Candido (2004), defende que para formar leitores é necessário que o acervo dialogue com a diversidade cultural. Para o autor “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2004, p. 33). Nesse viés, as propostas, escolhas e leitura literária se configuram como um direito humano.

Se a leitura é um direito humano assim como defende o autor supracitado, o gosto pela prática recorre às mediações específicas para uma experiência mais intensa e significativa. Assim, Petit (2017, p. 22) pontua que “Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros,

que fez com que a apropriação deles fosse almejada”.

Com efeito, o mediador é aquele que primeiro conta com as obras e acaba por fazer a sua escolha, criando depois caminhos facilitadores da leitura para as crianças. Para Cerrillo (2006) o mediador deve atender a requisitos fundamentais que incluem ser um leitor assíduo, compartilhar e transmitir o prazer pela leitura ao contar as histórias. Outro ponto que Cerrillo (2006) descreve é a necessidade de possuir um bom repertório de leituras literárias, conhecer o acervo de livros no ambiente em que atua, bem como conhecimentos das estratégias de leitura. A formação de leitores depende, em grande parte, da escolha criteriosa de livros de literatura infantil, e essa seleção deve ser feita pelo mediador.

Cademartori (2014) pontua que alguns textos são considerados por adultos como próprios para as crianças, e é a partir dessa responsabilidade que os gêneros se definem e começam a ocupar um lugar entre os outros livros. A autora complementa ainda que a literatura infantil respeita e prevê uma faixa etária dos possíveis leitores, trazendo linguagem verbais e visuais que se adequam às experiências infantis, que podem superar as expectativas do sujeito leitor ou trazer algo novo complementando sua bagagem cultural.

De acordo com Colomer (2017), para atuar como mediador de leitura, é fundamental possuir conhecimento sobre livros apropriados. Mesmo que haja uma certa uniformidade entre eles, a autora destaca algumas características relevantes a serem consideradas na escolha dos livros. Estas incluem a exploração de clássicos, obras recentes e novidades literárias. Para compor uma coleção, Colomer (2017) sugere a avaliação com base em critérios como a qualidade dos livros, sua adequação aos interesses e habilidades dos leitores, bem como a variedade de funções que essas obras podem desempenhar (Colomer, 2017, p. 253).

A autora também ressalta a importância de examinar a narrativa literária, incluindo sua história e discurso, bem como a análise da linguagem utilizada. Uma vez que os livros infantis frequentemente incluem elementos visuais, a avaliação também deve incluir a linguagem das imagens. Além disso, Colomer (2017) destaca a importância de analisar o início e o final das narrativas, pois isso pode estimular o interesse pela leitura e provocar uma resposta emocional nos leitores. Para a autora, as escolhas de leitura literária devem ser orientadas pelo perfil do leitor, levando em consideração quem está lendo e suas características individuais.

Se a intenção é provocar o leitor, Bajour (2012, p. 26) aponta que “os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções”. A autora defende que os livros nos instigam a relacionar nossos conhecimentos, além de ser porta de entrada para

refletir e falar a partir do incentivo que o texto está produzindo no momento. As crianças de maneira geral, em contações de histórias e em momentos de leitura literária apresentam comportamentos que se relacionam com o apontamento da autora. Elas perguntam, comentam alguma vivência, observam detalhes em imagens, identificam palavras desconhecidas, riem, emocionam-se. E tudo isso só é possível por meio da mediação do leitor no momento.

Bajour (2012) defende que a escuta dos professores deve ser nutrida de saberes para proporcionar situações para que as crianças se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre os livros. Para a autora, a escuta permite com que a seleção dos textos e títulos literários não sejam apenas escolhidos por escolher, mas sim com a intenção de provocação imagética, textuais e reflexivas.

Ainda para a autora, ao professor escolher o que será lido, estão “imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão irão suscitar, como ajudaremos nesses achados” (Bajour, 2012, p. 28). Na primeira infância, tudo é realizado a partir da experimentação, sensibilização, reflexão, é por meio da leitura literária que as crianças irão conseguir vivenciar em grande plenitude tais experiências.

Em outra face, não se pode negar que as histórias lidas e ouvidas na infância estabelecem laços afetivos entre aqueles que contam ou leem e aqueles que ouvem. Nesse viés, o mediador estabelece também uma relação íntima com aquele livro, com aquele título, com aquela história. Levar às crianças essa emoção ao ler, também influencia os infantes a tomar gosto pela leitura, pelos livros. Nesse sentido, Petit (1999, p. 10) assevera que para “Transmitir o gosto pela leitura e, em particular, à leitura literária, você deve ter experimentado isso”. Assim, reconhecendo que para propor boas leituras, devemos ser também leitores, o próximo tópico discutiremos sobre a importância dos critérios de seleção de livros de literatura.

3.2.4. A seleção dos livros de literatura realizada pelos docentes

A literatura proporciona às crianças aventuras, viagens na imaginação, informações e estímulos ao desenvolvimento intelectual, tais aspectos que merecem atenção redobrada por parte dos adultos, sejam eles professores ou familiares, principalmente na seleção desses livros. Colomer (2016) pontua que na Educação Infantil, a literatura funciona como uma "escada" que auxilia as crianças a dominarem formas cada vez mais complexas de

linguagem, narração e expressão artística. Ao longo desse percurso, elas são apresentadas a personagens mais numerosos, narrativas mais elaboradas, finais abertos e uma variedade maior de gêneros literários. A autora supracitada assevera ainda que esse processo acontece por meio de um "corrimão" que se adapta à altura das crianças, desafiando-as e, ao mesmo tempo, oferecendo o apoio necessário para que avancem cada vez mais em seu desenvolvimento.

Colomer (2016) propõe que a literatura é uma forma única de linguagem em que a experiência estética desempenha um papel central, nesse sentido, os autores escolhem as palavras para criar para gerar emoções, ou causar impactos afetivos. Podem ainda estabelecer ritmos por meio de repetições ou diálogos, além de decidir o que será explícito e o que ficará sugerido aos leitores, sugerindo que as vivências também possam ser relacionadas, trazendo sentido e significado para o que foi lido.

Com a infinidade de livros disponíveis, como pode ser realizada a seleção de livros de literatura para a educação infantil? Quais elementos são fundamentais para que o professor mediador se atente ao fazer esta escolha? Para Reyes (2011), ao escolher um livro infantil é importante “ler nas entrelinhas e não escolher um livro só pelo seu tema, mas pela sua forma e pela maneira como um autor constrói uma voz e um mundo próprios”. O autor Aidan Chambers (2023) contribui e aponta que a seleção de livros para professores apresenta muitas vezes uma mistura de favoritos conhecidos ou por sua experiência pessoal ou pelas vivências de sucesso que tais títulos proporcionaram. Chambers (2023) traz também que, novos livros podem ser descobertos e aguçar o entusiasmo do professor para experimentá-los em ações.

Nas últimas décadas, os livros destinados à primeira infância, mostram-se muito diversificados, com uma variedade de cores, imagens, histórias e elementos que fazem brilhar os olhos dos leitores. De acordo com Colomer (2016), os livros são objetos que podem ser reinventados e adaptados para diferentes momentos e formas de interação, podem ser redescobertos em vários estilos, cada um proporcionando uma experiência única.

Ainda de acordo com Colomer (2016), alguns livros são feitos para serem visualizados e comentados, como os livros de imagens, que convidam à observação e à conversa. Existem também livros interativos, como os de marionetes de dedos ou com diálogos, que estimulam a dramatização e a encenação, tornando a leitura uma experiência de performance. Há livros que trazem atividades lúdicas, como adivinhações ou interações materiais e digitais. Estes livros oferecem um campo de descobertas, seja pelo toque, seja

pela exploração de elementos visuais e sonoros. E, claro, existem os livros de contos, perfeitos para ouvir e explicar, trazendo histórias que se desdobram em palavras e imagens, onde o contador de histórias tem a chance de criar e dar vida às narrativas.

Todos esses livros são mágicos para serem apresentados às crianças, seja em roda de leitura, seja individual, seja na escola ou em casa. Mas além da estética, deve haver uma análise criteriosa dos elementos intertextuais, como capa, autor, ilustrador; das relações entre texto e imagem no qual a informação é partilhada entre o que a imagem revela e o que o texto diz; a qualidade das versões e traduções, a história mantém seus elementos essenciais quando consegue trazer os detalhes do conto original, sem se limitar a um resumo simplificado. Além disso, a qualidade do texto e da história, conforme mencionado no início deste tópico, deve ser capaz de provocar algo no leitor, seja uma reflexão, uma emoção ou um encantamento com o mundo literário.

A autora Colomer (2016) pontua que

Bons textos e boas imagens talvez não construam boas histórias. As histórias são formadas por uma trama de elementos. Pode ocorrer que o personagem seja pouco atraente; ou que a história vá perdendo interesse durante o percurso do leitor; ou que se trate somente de um discurso didático sobre como as crianças devem se comportar, sem qualquer força artística (Colomer, 2016, p.108).

Para Colomer (2002) pode-se comparar uma narração a um edifício. Dependendo do gênero escolhido pelo mediador, é possível, logo no início, perceber se estamos diante de um arranha-céu ou de um simples iglu. À medida que percorremos a história, a sequência da trama nos indica a ordem de exploração, se vamos seguir em linha reta ou fazer desvios, por exemplo, voltando ao ponto inicial. O enredo mantém nossa curiosidade viva, nos incentivando a continuar, e o desfecho nos conduz até a porta de saída.

Nesse percurso, a seleção cuidadosa dos elementos e o equilíbrio na forma como são apresentados são fundamentais para que tenhamos uma clara impressão da "casa" da narrativa. A visita à história deve ter ritmo: nem tão rápida que nos impeça de apreciar detalhes importantes, como o jardim, nem tão lenta que se torne cansativa por excesso de explicações. A construção da narrativa envolve vários componentes, como a voz narrativa, o conteúdo do que é contado, o ritmo, as personagens, entre outros. Cada um desses elementos precisa ser bem trabalhado para que a "casa" da história se sustente e cativie os ouvintes (Colomer, 2016).

Chambers (2023) nos lembra que o início da leitura acontece na seleção de livros, e

para propormos ações, temos que tê-lo lido. Nesse viés, ainda de acordo com o autor, “[...] escolher um livro é uma atividade de alto valor. Aqueles que escolhem estão exercendo um poder” (Chambers, 2023, p. 70). Assim, o livro que os professores mediadores escolhem trará potencialidades para a fala e para a ação, por isso para ser significativo para o processo leitor, deve ser criteriosa e de muitos cuidados, como apontam os autores aqui estudados.

4 METODOLOGIA PROPOSTA

Em busca de atingir o objetivo geral que é analisar ações de mediação leitora docente em atividades de leitura literária na educação infantil, com a finalidade de compreender como as práticas de leitura são pensadas e desenvolvidas com crianças pequenas, optamos pela realização de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. De acordo com os estudos de Lüdke e André (1986, p. 12) baseadas nas considerações de Bogdan e Biklen (1982), uma pesquisa de campo envolve o contato direto do pesquisador com a situação vivenciada e observada, preocupando-se em relatar as perspectivas dos participantes da pesquisa.

Para iniciar as ações investigativas, optamos pela realização de uma pesquisa de campo, que segundo Antônio Gil (2008, p. 53) “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado”. Com a pesquisa de campo, temos contato direto com o ambiente observado, além de conseguir verificar os resultados das ações pessoalmente. Gil (2008, p. 53) aponta que “No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”.

Optamos por analisar as ações de mediação leitora em atividades de leitura literária de 4 (quatro) professoras da Educação Infantil, de uma escola da rede privada de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. A partir dos objetivos a serem alcançados, cada professora teve autonomia de escolher uma história para ser apresentada às crianças participantes indiretas desta pesquisa, as quais possuem entre 5 e 6 anos de idade e estão matriculadas na última etapa da Educação Infantil. O procedimento de análise tem como foco a mediação das professoras e se privilegia a partir dos registros de observações da mediação leitora feitas pela pesquisadora, por meio de anotações e gravação de áudio das mediações.

4.1 Caracterização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Esta instituição atende a todas as etapas da educação básica, e se caracteriza como uma escola tradicional da cidade com mais de 100 anos de funcionamento. Atende alunos de 2 a 17 anos, em turnos matutino e vespertino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No período vespertino, possui um

quadro de 12 professoras que trabalham na Educação Infantil, destas 4 (quatro) participaram dessa pesquisa.

Nesta instituição educativa o trabalho pedagógico tem a utilização do sistema apostilado Sistema Ari de Sá (SAS) em todos os segmentos da educação básica. Pela observação e atuação no colégio, o planejamento diário segue uma ordem de acordo com o currículo da escola, os professores possuem autonomia em escolher determinados temas para aquele momento de trabalho, mas a apostila deve ser finalizada até o final de cada bimestre. A leitura neste ambiente acontece, principalmente, nas aulas de biblioteca em que há a leitura literária de algum livro escolhido pela bibliotecária. Possuem uma apostila com um espaço para a ilustração da história, assim, 1 vez na semana as crianças escolhem um livro e levam para casa.

É um colégio católico e tem como filosofia “Educar-se para servir”. Possuem também como objetivo construir uma sociedade melhor e preparar para o exercício da cidadania e da formação de cidadãos educados pela fé. Para melhor assistência e atendimento aos alunos, a escola mantém os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional.

A pesquisa foi realizada com quatro turmas do Infantil V da Educação Infantil, no período vespertino, com crianças de 5 e 6 anos de idade, durante o ano letivo de 2023. As mediações foram observadas a partir do trabalho de 4 (quatro) professoras regentes destas turmas. A delimitação dos sujeitos de pesquisa se pautou por serem professoras que atuam na instituição de ensino em que a pesquisadora trabalha.

Quadro 1 – Características das turmas participantes

Turma	idade	quantidade	Característica
Turma 1	5/6 anos	16	Crianças em processo de alfabetização, sendo 10 delas em nível alfabético.
Turma 2	5/6 anos	16	Crianças em processo de alfabetização, sendo 12 delas em nível alfabético.
Turma 3	5/6 anos	18	Crianças em processo de alfabetização, sendo 6 delas em nível alfabético.
Turma 4	5/6 anos	16	Crianças em processo de alfabetização. (Não informado a quantidade de crianças exata em níveis de leitura e escrita)

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, as quatro turmas observadas apresentam crianças com bom desenvolvimento social entre seus pares, se expressam muito bem nas brincadeiras diárias e se comprometem com a rotina da sala de aula. O planejamento de todas as professoras é compartilhado, logo todas as atividades são lecionadas em todas as turmas. As atividades de alfabetização acontecem de maneira lúdica, com brincadeiras e atividades reflexivas sobre o sistema de escrita.

Em respeito ao compromisso ético assumido em nossa pesquisa, as crianças participantes serão identificadas como C (criança), acompanhada da numeração: C1, C2, C3, C4 e assim por diante, independente da turma². Assim como, as professoras participantes serão identificadas por P (professora) e também pelo numeral correspondente: P1, P2, P3 e P4.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa compõem-se de quatro professoras que atuaram na educação infantil durante o ano de 2023, em uma escola da rede privada de ensino de uma cidade do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais.

A partir da pesquisa em campo, podemos conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, assim organizamos no quadro abaixo o perfil das professoras mediadoras observadas durante a pesquisa.

Quadro 2 – Perfil das professoras participantes

Caracterização	Profa. 1/ Sala 1	Profa. 2/ Sala 2	Profa. 3/ Sala 3	Profa. 4/Sala 4
Nível de escolaridade	Graduação em Filosofia, Psicologia e Pós-graduação em Psicopedagogia.	Graduação em Pedagogia, Mestra em Educação. Especialista em Alfabetização e Letramento; Educação Ambiental.	Graduação em Pedagogia e Mestra em Educação	Graduação em Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia e supervisão escolar/ Alfabetização, educação especial e educação infantil
Tempo de Magistério	14 anos	11 anos	9 anos	8 anos

² Esta pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa: “Educação literária e formação docente: um estudo sobre ler, contar e produzir narrativas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, cadastrado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP), da Universidade Federal de Lavras, no CAAE, n. 59191422.0.0000.5148, com parecer aprovado n. 5.488.971.

Faixa-etária	40 a 50 anos	30 a 40 anos	30 a 40 anos	30-40 anos
--------------	--------------	--------------	--------------	------------

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados dispostos no quadro nos mostram que as professoras possuem formação em Pedagogia. Outro aspecto que podemos destacar é a formação continuada, nas quais todas as participantes desta pesquisa possuem cursos de pós-graduação, sendo Profa. 1 e Profa. 4 com especialização *lato sensu*, Profa. 2 e Profa. 3 com especialização *stricto sensu*. Tal formação sugere que são professoras que se preocupam com seu processo formativo, buscando aperfeiçoar suas práticas.

Outro ponto que podemos salientar refere-se ao tempo de atuação no magistério, em que observamos que as professoras não são iniciantes no magistério, pois possuem experiência profissional, especificamente atuando como professora na educação infantil, sendo que duas delas apresentam mais de 10 anos de docência.

4.3 Instrumentos metodológicos

Pensando na dinâmica observadora que o pesquisador assume durante as situações de pesquisas qualitativas, a pesquisa aqui proposta de acompanhamento das atividades de leitura, ocorreu no mês de julho de 2023. As professoras participantes desta pesquisa foram informadas quanto à proposta da observação, às intenções e objetivos da pesquisa. Foi enfatizada, também, a garantia do sigilo quanto à participação de cada uma, na qual não haveria identificação ao longo da pesquisa, além de autonomia para se retirarem deste trabalho caso não se sentissem à vontade.

Para o andamento da observação, as professoras foram orientadas a selecionar um livro para que fosse realizada a leitura para as crianças. Os livros escolhidos de forma aleatória pelas docentes para leitura literária foram: Sala 1: “Cachinhos Dourados”; Sala 2: “Pinóquio”, Sala 3: “O patinho feio” e Sala 4: “Os três porquinhos”. Tratam-se de livros de uma coleção de contos clássicos que foram adaptados para crianças com faixa etária de 4 e 5 anos.

As observações das atividades de leitura literária desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil foram anotadas em diário de campo seguindo as orientações como mostra o quadro orientador abaixo.

Quadro 3 – Itens para observação e registro em Diário de Campo

Itens para observação e registro em Diário de Campo		
Data:	Turma:	Tempo:
Descrição da turma	Educação infantil ou ensino fundamental? Quantas crianças na turma? Característica geral da turma. Quantas crianças alfabetizadas? Principais dificuldades observadas em relação à leitura? Principais dificuldades observadas em relação à escrita?	
Descrição de qual atividade observada	Trata-se de uma atividade de leitura literária?	
Atividade de leitura literária e mediação docente	Observar e descrever de forma detalhada: - qual a leitura escolhida pela professora? (nome do livro, autor, foto da capa do livro e síntese da história). - a leitura foi realizada de forma individual, em pequenos grupos ou coletivamente? - qual o material de leitura utilizado pela professora? - como a criança interage com o livro? - a postura corporal para a realização da leitura; - Quais as dificuldades apresentadas em relação à compreensão da narrativa? - como a criança reage a cada cena da história? - o que despertou maior interesse na narrativa? - quais as estratégias de motivação utilizadas pela professora? - qual a frequência de realização da atividade de leitura literária com as crianças? - quais perguntas foram realizadas pela professora?	
Atividade de contação de histórias	Observar e descrever de forma detalhada: - qual a leitura escolhida pela professora? (nome do livro e/ou do conto ou texto, autor e síntese da história) - como a professora organizou a contação de histórias? (descrever o local, os objetos ou figurino utilizado) - Como as crianças reagiram ou interagiram com a história? - quais as estratégias de motivação utilizadas pela professora? - qual a frequência de realização da atividade de contação de histórias com as crianças?	

Fonte: Das autoras (2023)

Neste diário anotamos como foram realizadas as atividades, seguindo um roteiro de observação, em que há algumas perguntas que nortearam a pesquisadora em sua observação e para sua análise descritiva posteriormente.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção apresentamos os dados produzidos a partir das observações e acompanhamento das atividades de leitura literária, registrados em campo, durante o mês de julho de 2023. As professoras tiveram autonomia em escolher os livros de literatura infantil que iriam ler para as turmas. Uma docente já tinha separado o livro que iria ler, outras escolheram o título na caixa de livros de sua sala quando cheguei para fazer a observação.

Retomando os estudos de Bajour (2012) a escolha de títulos literários deve ser realizada de maneira consciente, não apenas escolher por escolher, visto que a interação naquele momento envolve a análise realizada pelas crianças dos textos, das imagens, e outros elementos daquele livro. A autora ainda pontua que esta escolha permite com que o professor também reflita sobre as conversas literárias, as discussões e reflexões a serem realizadas. Cerrillo (2006) pontua que para formação de leitores a escolha criteriosa do que se vai ler também é um marco marcante.

É relevante salientar que durante a atividade de leitura, ocupei um lugar juntamente com a professora regente, sempre no início da sala próximo ao quadro. Observei cada ação conduzida pelas professoras, sentando-me ao lado delas, para que a visão fosse privilegiada diante das reações de cada criança, a cada pergunta realizada.

Acompanhamos a atividade de leitura de quatro turmas, em que as professoras selecionaram um livro de literatura para ler às crianças, coincidentemente todas escolheram a leitura de contos clássicos, como “Cachinhos Dourados”; “Pinóquio”, “O patinho feio” e “Os três porquinhos”. Com um olhar atento, acreditamos que esta escolha dos livros pelas professoras se refere a nossa observação nas turmas, visto que tais contos são de fácil compreensão e já conhecidos pelas crianças. Isto poderia causar maior segurança às professoras na atividade de mediação da leitura literária, pois se apresenta como um texto possível para abrir reflexões em roda.

Para melhor organização da análise reflexiva, descreveremos as ações desenvolvidas a partir dos livros escolhidos: Cachinhos Dourados; Pinóquio, Os três porquinhos e O patinho feio.

5.1 Leitura do conto Cachinhos dourados e os Três Ursos

A leitura literária do conto “Cachinhos dourados e os Três Ursos”, na turma 1, fez parte do planejamento das atividades semanais da professora. Por isso, a docente já tinha preparado esse momento de leitura, para desenvolver a consciência fonológica, com foco na aliteração.

A atividade observada se define como uma leitura literária, uma vez que a professora se utilizou o livro “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”³ durante toda a leitura, ou seja, a leitura foi fiel ao que o autor da história escreveu.

Tal história possui diversas adaptações, entretanto, segue o mesmo roteiro ao relatar a confusão causada por Cachinhos Dourados, o nome da personagem, ao adentrar a casa de uma família de ursos, e encontrar três tigelas de mingau, três cadeiras e três camas em diferentes tamanhos. Em algumas versões, Cachinhos Dourados está perdida na floresta, em outras ela apenas está passeando. O que traz semelhança em ambas as versões são as percepções da personagem ao vivenciar as sensações ao comer o mingau, sentar-se nas cadeiras e se deitar nas camas. Para Barceló e Goulart (2023) a reescrita dos contos de fadas passou a ser construída para chamar a atenção das crianças desde 1950. Ainda de acordo com as autoras, as histórias podem ser reescritas simples ou expandidas, apresentando múltiplas versões, mas preservando a ideia central da trama.

A figura a seguir, se refere a capa do livro utilizado na leitura literária observada.

³ *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* é um conto de fadas, publicado em 1937, pelo autor Robert Southey.

Figura 1- Capa do Livro “Cachinhos Dourados”



Fonte: Acervo da autora

A professora iniciou sua aula com a leitura da rotina no quadro e após, convidou as crianças para a roda de leitura. Este convite aconteceu com um aviso da docente explicando que era o momento de leitura e que poderiam se sentar próximo ao quadro. A leitura foi realizada com as crianças sentadas no chão, de maneira com que conseguissem visualizar a capa do livro, já que a docente estava sentada em uma cadeira, para esta ação, a docente alertou-os que não era para sentar-se em roda, mas sim na sua frente.

A docente iniciou sua leitura pelo título e sua mediação teve a duração de, aproximadamente, 15 minutos.

Em observação, percebemos os olhares atentos das crianças para as imagens no decorrer da história, além de pequenas risadas com acontecimentos literários, como a cadeira quebrando quando a personagem Cachinhos Dourados se senta na menor, que pertencia ao pequeno urso.

Após a leitura, a professora 1, realizou algumas perguntas para a mediação de reflexões da narrativa lida, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

	Perguntas	Respostas
--	-----------	-----------

1	Essa é uma versão da história de “Cachinhos Dourados e os três Ursos”. Vocês já ouviram alguma versão que termina diferente?	C1: Ela vai para a casa dela e acaba o livro. C2: Ela vai para casa e fala para a mãe dela que nunca mais vai sair sem avisar. C3: A mãe dela estava procurando ela na floresta.
2	Ela chegou na casa dos ursos, o que será que ela estava fazendo próximo a essa casa?	C4: Passeando na floresta
3	Será que ela morava perto? Por que?	C5: Era uma casa distante. C6: Ela andou muito para achar uma casa, porque ela chegou cansada.
4	Essa história aconteceu de dia ou de noite?	De dia * outras crianças repetiram a mesma resposta.
6	O mingau estava quente ou frio?	Quente * outras crianças repetiram a mesma resposta.
7	Todos os ursos gostavam de mingau quente? Porque?	C6: Não, porque ele saiu para esfriar. C5: Não, eles “saiu” porque estava quente.
8	E a Cachinhos Dourados, gostava do mingau quente?	C6: Não, porque queima a boca C5: Porque pode queimar a língua
9	Dos três mingaus , ela escolheu comer o pequeno, por que?	C6: porque os outros estavam quente e frio C5: porque estava morno.
10	E depois que ela come, o que acontece?	C6: depois ela sentou na cadeira C1: e quebrou.
11	Por que a cadeira quebrou?	C5: porque a cadeira era pequena C7: porque ela era pesada.
12	O que você C8, acharia se acontecesse com você? Você chegasse na sua casa e tivesse uma pessoa estranha deitada na sua cama? O que você falaria para ela?	C8: Não ia gostar. Falaria para ela sair da minha cama.
14	É legal, a gente mexer nas coisas dos outros sem ser convidado?	Não. * outras crianças repetiram a mesma resposta. C9: Tem que pedir.
15	Qual deveria ter sido a atitude da Cachinhos Dourados nessa versão, quando os ursos chegaram?	C2: Pedido desculpas. * outras crianças repetiram a mesma resposta. C10: Foi tudo errado.
16	O que será que ela vai sentir quando chegar	C10: Ela vai se arrepender.

	em casa?	C11: Ela vai ficar de castigo C12: Vai pedir desculpas.
17	Qual versão você gostou mais? Essa ou a outra que a mãe procura?	C5: A da mãe procurando, porque é mais legal.

Fonte: das autoras (2023)

No quadro das respostas das crianças, podemos observar que a professora faz uma relação com as outras adaptações do conto de *“Cachinhos Dourados e os Três Ursos”*. Isso aconteceu, pois a docente considerou suas experiências pessoais, já que ela tinha conhecimento de outras versões da mesma história e questionou se as crianças também as conheciam, como demonstra a seguinte pergunta: “Essa é uma versão da história de *“Cachinhos Dourados e os três Ursos”*. Vocês já ouviram alguma versão que termina diferente?”. Assim, na pergunta 1, ao serem questionados sobre o conhecimento de outras versões, as crianças tiveram a oportunidade de mobilizar lembranças de leituras ouvidas em outro momento tanto da sua trajetória escolar, quanto em ambientes os quais vivem, como mostra as respostas transcritas da C1, C2 e C3 respectivamente, “Ela vai para a casa dela e acaba o livro”; “Ela vai para casa e fala para a mãe dela que nunca mais vai sair sem avisar”; “A mãe dela estava procurando ela na floresta”. Dessa maneira, a indagação da professora provocou nas crianças a lembrança de outras adaptações do mesmo conto e permitiu comparar os finais das outras versões. Nesta situação, a reflexão literária buscou mobilizar conhecimento sobre a determinada história lida.

Outra questão que cabe destacar, é que as questões elaboradas pela professora exploram uma ordem cronológica dos fatos da história, e isso se afirma no trecho a seguir: “E depois que ela come, o que acontece?” Tal mediação, permite com que as crianças recebam auxílio por parte da professora para retomar e lembrar os acontecimentos, conseguindo responder tais questionamentos. Segundo Bajour (2012), às perguntas não devem direcionar o leitor a respostas únicas ou limitadas a apenas uma ideia, um fato ou acontecimento no texto. Em vez disso, as perguntas precisam abrir o espaço para reflexão, permitindo que os leitores expressem suas próprias ideias, dúvidas e interpretações. Isso significa que perguntas mais abertas e exploratórias são preferíveis às que exigem apenas respostas memorizadas. Cosson (2016) assevera nessa mesma linha, que as perguntas sobre o texto não devem se limitar a verificar se o leitor entendeu os fatos, mas sim fomentar uma interpretação crítica e reflexiva do que foi lido.

Assim, ainda de acordo com Bajour (2012), a autora propõe que as perguntas sejam feitas de modo a provocar o pensamento crítico e criativo e a incentivar a curiosidade. Elas devem estar conectadas com as emoções e experiências pessoais dos leitores, permitindo que estes relacionem o que leram com suas próprias vidas e percepções. Dessa forma, as perguntas tendem a promover diálogos mais profundos e significativos.

Em análise, observamos que alguns questionamentos buscam respostas específicas sobre o comportamento em sala de aula e em sociedade. Tais perguntas trazem relação às situações de boas maneiras de convivência, como demonstram os trechos a seguir: “É legal, a gente mexer nas coisas dos outros sem ser convidado?”; “Qual deveria ter sido a atitude da Cachinhos Dourados nessa versão, quando os ursos chegaram?”. Nesta situação, a criança estabelece a necessidade de querer impressionar a professora com as boas respostas, isto porque ela tende a conhecer as regras e consegue compreender que não se deve mexer nas coisas do colega sem permissão, ou que quando a outra criança se sentir magoada, deve-se usar “desculpas” como forma de minimizar o acontecido.

Goulart (2023) com base nos estudos críticos de Lajolo (1982) pontua que em alguns momentos, a leitura foi vista como apenas para ensinar algo, seja aspectos gramaticais ou utilizar o texto literário para reflexões para exaltar comportamentos ou discriminá-los. Chambers (2023) nos traz que a mediação tem o intuito de proporcionar às crianças reflexões sobre si próprio e sobre o outro, e que deve provocar que a criança reflita e consiga chegar a uma conclusão.

Utilizando as duas perguntas realizadas pela P1, poderíamos transformá-las em novas reflexões para que as crianças pudessem refletir um pouco mais. A seguir destacamos alguns possíveis questionamentos: “Cachinhos Dourados realizou uma ação em conhecer um pouco melhor a casa dos Três Ursos, o que será que ela gostaria de encontrar naquela casa?”; “Porque você acha que a Cachinhos Dourados escolheu as coisas do urso pequeno?”; “O que você faria caso encontrassem a família dos Três Ursos, quando eles retornaram para casa?” “Você já se sentiu curioso(a) como a Cachinhos Dourados? O que você faria em seu lugar?” “Como você acha que a história teria acontecido se Cachinhos Dourados tivesse solicitado a permissão para entrar?”.

Criar perguntas para a mediação literária de um texto lido não é uma tarefa fácil, por isso é necessário que o docente conheça a obra que irá ser lida, na qual tal ação poderá facilitar esse processo. Segundo Bajour (2012), algumas das dificuldades que surgem ao tentar criar perguntas de qualidade para a mediação literária estão relacionadas à tendência de

se prender a um modelo de leitura que privilegia respostas corretas e definitivas, em vez de permitir interpretações múltiplas e reflexões mais profundas. Para a autora supracitada, boas perguntas na leitura literária são aquelas que permitem ao leitor trazer suas experiências pessoais, sentimentos e percepções para o diálogo com o texto. Bajour (2012) destaca a dificuldade de criar esse tipo de pergunta, pois exige um entendimento de que cada leitor vivencia a leitura de maneira única. Perguntas como "Como você se sentiu em relação ao que o personagem fez?" ou "O que você acha que aconteceria se a história tivesse outro final?", são exemplos de como é possível acolher as reações subjetivas dos leitores.

Outro desafio é evitar que as perguntas transformem a leitura em um processo mecânico. Bajour (2012) valoriza a espontaneidade e o prazer da leitura, e a dificuldade está em fazer perguntas que mantenham a dinâmica da leitura e que façam parte de uma conversa fluida, sem que o leitor sinta que está sendo testado ou avaliado. Sentimos ao observar que há insegurança por parte das crianças ao expor seus pensamentos, assim, ela apoia suas respostas nas respostas dos outros infantes, como mostram os trechos a seguir: P8 "E a Cachinhos Dourados, gostava do mingau quente?" "C6: Não, porque queima a boca; C5: Porque pode queimar a língua".

A mediação literária propõe reflexões e, também, o desenvolvimento da argumentação infantil, desse modo, cada faixa etária necessita de intervenções para conseguir atingir esse desenvolvimento da linguagem e pensamento.

5.2 Leitura literária do conto "Pinóquio"

O conto "Pinóquio"⁴ foi o título escolhido pela professora da turma 2, trata-se de um texto adaptado que conta a história de um carpinteiro chamado Gepeto, no qual fez um boneco de madeira e deu-lhe o nome de Pinóquio. Considerado como filho, Pinóquio foi para a escola, mas se envolveu em algumas situações embaraçosas por não obedecer a seu pai, como ir ao teatro escondido, ser roubado por ladrões e até seguir crianças até ao País da Alegria. Diante de tantos acontecimentos e ao se transformar em um burro, ele se arrependeu, uma fada o ajudou, mas disse que toda vez que mentisse seu nariz iria crescer. Um dia Pinóquio sumiu e Gepeto foi procurá-lo no mar, entretanto, uma baleia engoliu o pai do menino. Depois de algum tempo, Pinóquio foi procurar seu pai, o boneco de madeira também

⁴ Pinóquio é uma obra publicada em 1883 pelo autor Carlo Collodi.

foi engolido por uma baleia. Seu pai o encontrou dentro da barriga da baleia: Muito espertos, esperaram o animal abrir a boca para escaparem. A fada, admirada com a coragem de Pinóquio, o transformou em um menino de verdade.

A figura a seguir, se refere a capa do livro utilizado na leitura literária observada.

Figura 2 - Capa do livro “Pinóquio”



Fonte: Acervo da Autora

A professora iniciou apresentando-me para a turma, descreveu quem eu era e qual o objetivo da minha presença na sala de aula. Após, ela os avisou que leria uma história e que todos deveriam se dirigir ao local que estão acostumados a ouvirem histórias. As crianças se sentaram no chão, frente a mim e a professora, e nos sentamos em uma cadeira. Ocupei um lugar ao lado da docente, para acompanhar melhor a mediação, além de captar melhor o áudio para a transcrição dos dados. O espaço escolhido foi a frente da sala, próximo ao quadro.

A P2 esperou as crianças se organizarem e lembrou o combinado com a turma, direcionando-os para esperar o final da história para conversar. Por meio da observação, a docente considera importante aguardar o final da leitura para que as crianças expressem seus comentários sobre a história, sendo que aparentemente para a professora, tal combinado permite que as crianças não se distraiam com os comentários dos colegas, que em muitas situações podem não apresentar relação com a história. Entretanto, em determinados momentos, as crianças gostariam de fazer perguntas ou comentar algo que chamou sua atenção durante a história. Isso pode ser uma manifestação de curiosidade ou de uma tentativa

de conectar a história com suas próprias experiências. Embora as interrupções possam romper o fluxo da história, elas também podem indicar um envolvimento ativo e uma escuta atenta.

Tradicionalmente, o silêncio é visto como um elemento essencial para garantir que todos estejam atentos à narrativa e para criar um clima de respeito durante a leitura. No entanto, essa prática pode ser questionada sob várias perspectivas, principalmente quando pensamos em formas mais abertas e participativas de interação com a literatura.

Colomer (2007) fala sobre a relação entre o leitor e o texto e enfatiza a necessidade de momentos de pausa e reflexão para que a leitura tenha impacto emocional e cognitivo. O silêncio, nesse contexto, é visto como um elemento necessário para o aprofundamento e a compreensão da obra literária. Chambers (2007) considera o silêncio como parte fundamental do processo de leitura, especialmente no diálogo entre o texto e o leitor, permitindo que o leitor tenha espaço para refletir sobre o que foi lido antes de engajar a oralidade. Esses autores veem o silêncio como um componente que potencializa a experiência literária, oferecendo tempo para a assimilação da narrativa e favorecendo uma maior profundidade na leitura.

Em contrapartida, Reyes (2010) defende uma abordagem mais dialógica e interativa, na qual as crianças possam expressar suas emoções, fazer perguntas e reagir ao texto. A autora sugere que a leitura literária deve ser um momento de troca, onde o mediador e os leitores possam construir juntos o significado da história. Nesse sentido, o silêncio imposto pode ser visto como um obstáculo à construção de uma experiência literária mais rica e colaborativa. Reyes (2010) pontua que o silêncio, quando exigido de forma rígida, transforma a leitura em uma atividade passiva, onde as crianças apenas ouvem sem a oportunidade de interagir e dialogar. Em vez disso, ela propõe que o mediador encoraje a participação ativa, permitindo que as crianças se expressem e façam parte da construção do sentido da história.

O que podemos refletir sobre esta situação, é que a professora teve um cuidado específico com a narrativa para que todos pudessem se concentrar na história e nos detalhes narrativos. Buscou também a imersão plena na narrativa a partir do silêncio, no qual criou um clima propício para a imaginação e a visualização da história, permitindo que os leitores viajassem no enredo e se conectassem com o que estava sendo contado já que se tratou de uma história de conto de fadas.

A docente iniciou a leitura literária com uma música, como mostra o trecho a seguir: “No mundo das maravilhas eu agora vou entrar, qual será a linda história que a P2 vai contar? E vocês vão escutar”. A música inicial funciona como um sinal claro para as crianças de que a leitura está prestes a começar. Esse “ritual” pode auxiliar as crianças a se prepararem

mentalmente e emocionalmente para o momento da história. Assim, a música atua como uma marcação de tempo, sinalizando que algo está para começar. Percebi que ao ouvir a música inicial, as crianças entendem que é o momento de se organizarem e prestarem atenção, se ajeitando em seus lugares com posturas e olhos atentos à professora. Zilberman (2003) pontua sobre a relevância de criar um ambiente acolhedor e envolvente para incentivar o gosto pela leitura, nesse sentido, entende-se diante as observações que a docente ao utilizar essa estratégia didática está incluindo a música como mecanismo de acolhimento e direcionamento para o momento planejado.

A docente utilizou muita entonação e sonorização para atrair a atenção das crianças, as quais ficaram fascinadas a cada página lida. Chambers (2023) pontua que as variações de entonação, ritmo, pausas e sonorização podem influenciar diretamente a experiência de quem ouve. Para o autor, a entonação pode intensificar as emoções do texto e facilitar a internalização dos sentidos, já que os ouvintes têm acesso não apenas às palavras, mas também ao tom, ao humor e ao ritmo que o leitor imprime à história.

Apesar do combinado de não conversar durante a história, foi possível identificar reações como: “*Uau!*” “*Ah!!*” ao desenrolar da história. Ao final a P2, explicou que a história lida é extensa e esse livro se configurava em uma adaptação resumida.

Após a leitura, a docente realizou suas mediações direcionando perguntas às crianças, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 5 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “Pinóquio”

	Perguntas	Respostas
1	Vocês gostaram da história?	Sim. * crianças em couro repetiram a mesma
2	Agora é hora de ouvir o que o colega vai falar sobre a história. O que vocês mais gostaram dessa história do Pinóquio? (Cada criança da sala foi falando, um de cada vez)	C20: Eu gostei da parte da baleia. C21: Da baleia C22: Da baleia também. C23: A baleia engoliu o Gepeto e depois o Pinóquio e o Grilo. C24: Quando ele virou um menino de verdade C25: Não sei. *Nesse momento a professora retoma um pouco a história. Mas a criança prefere não responder. C26: Eu gostei do burro. C27: Do burro C27: O Pinóquio. C28: Eu gostei que o Pinóquio virou um menino, e eu gostei também que o Gepeto fez o Pinóquio.

		C29: Da baleia
3	Qual é o personagem mais importante da história?	Pinóquio. * crianças em couro repetiram a mesma
4	Aparece uma pessoa que ajuda o Pinóquio.	C24: A fada C23: É a fada.
6	O que ela fala para o Pinóquio mesmo?	C23: Ela falou que se ele falar mentira o nariz dele vai crescer.
7	Mas mentir é uma coisa ruim ou boa?	C23: Ruim, porque quando mente perde os brinquedos, perdemos negócios que você mais gosta.
8	Quando Gepeto foi procurar o Pinóquio... (interrompida por uma criança)	C23: A baleia engoliu ele. Aí a baleia abriu a boca e conseguiram escapar.
9	Imagina só vocês serem engolidos por um peixe?	C21: Eu ia acender uma vela, e fugir com um barco. C23: Eu ia pegar uma espada. C27: Eu ia achar uma bomba. *As crianças começaram a rir e comentar ao mesmo tempo a situação de encontrar objetos assim dentro da barriga da baleia. C29: Eu ia pegar uma pena, para fazer cócegas.
10	Pinóquio, se demonstrou ser um bom menino depois, e a Fada recompensou a coragem. O que ela fez para recompensar?	C23: Ela transformou ele em um menino de verdade. Igual o papai do céu fez a gente, Ele fez a gente, e agora a gente tá aqui na Terra e trouxe a gente para estudar, aprender as letrinhas, os numerais, a escrever.

Fonte: das autoras (2023)

A professora traz duas perguntas iniciais, a primeira ela questiona se as crianças gostaram da história e após ela pergunta: “Agora é hora de ouvir o que o colega vai falar sobre a história. O que vocês mais gostaram dessa história do Pinóquio?”. Nesse momento, cada criança foi falando, uma de cada vez.

A docente ao perguntar sobre o que mais gostaram na história abre um espaço em que as crianças podem falar de forma mais aberta, ou seja, de modo mais espontâneo sobre diferentes aspectos que lhes chamaram a atenção no conto. Entretanto, as respostas das crianças se limitam a trazerem alguns personagens que chamaram a atenção, como: "A baleia", "O Pinóquio", "Do Burro". Algumas crianças se arriscam em descrever a cena: "A baleia engoliu o Gepeto e depois o Pinóquio e o Grilo", "Quando ele virou um menino de

verdade", "Eu gostei que o Pinóquio virou um menino, e eu gostei também que o Gepeto fez o Pinóquio".

Todavia, não há uma outra questão feita pela professora sobre o que foi falado pelas crianças, como por exemplo: "Porque gostou da baleia?", "Porque a baleia chamou sua atenção?", "Porque gostou do burro?", "Porque você gostou que o Pinóquio virou menino?", "Porque esse personagem te chamou a atenção?".

Koch e Elias (2006) discutem nessas circunstâncias a relevância das perguntas e das contra perguntas no processo de mediação literária. As autoras argumentam que o mediador deve promover uma leitura crítica e reflexiva, e as perguntas são fundamentais para que o leitor/ouvinte aprofunde sua compreensão e se aproxime mais da complexidade do texto. Nessa mesma linha, Petit (2017) pontua que as perguntas após as respostas das crianças desempenham um papel central, pois provocam o leitor a explorar novas interpretações e a confrontar diferentes significados.

Bajour (2012) enfatiza a importância de promover um diálogo aberto e participativo durante a mediação literária, em que as respostas das crianças são pontos de partida para novas descobertas. Segundo Bajour (2012), em vez de encerrar a conversa com uma resposta definitiva, o mediador deve valorizar as respostas dos infantes e usá-las para reformular ou direcionar novas perguntas, mantendo a conversa viva e fluida.

Assim, ao direcionar uma nova pergunta através da resposta do infante, o mediador estimula o leitor/ouvinte a ir além da interpretação literal, e a questionar o que está nas entrelinhas ou o que pode ser inferido do contexto. Esse processo ajuda a criar um ambiente em que o ouvinte se sente desafiado a pensar por si mesmo, promovendo a autonomia na interpretação e nos pensamentos.

Colomer (2007) pontua a importância de criar uma atmosfera que incentive o questionamento e a construção de sentidos pela criança. Para ela, o mediador deve atuar como um facilitador, guiando as crianças para que possam interpretar e dialogar com o texto de maneira ativa. A autora sugere ainda que o mediador deve formular perguntas abertas, que convidem as crianças a refletir, em vez de perguntas que exijam respostas certas ou erradas. Isso permite que as crianças explorem diferentes interpretações da história.

Sabendo disso, trazemos a pergunta 6 realizada pela mediadora, "O que ela (fada) fala para o Pinóquio mesmo?", a C23 respondeu "Ela falou que se ele falar mentira o nariz dele vai crescer.", após, a professora faz uma nova pergunta: "Mas mentir é uma coisa ruim ou boa?", a C23 responde "Ruim, porque quando mente perde os brinquedos, perdemos negócios

que você mais gosta.”. A partir desses trechos, podemos retomar aqui a atenção para as formulações das perguntas, isto é, quando questionamos as crianças e fazemos relação com os bons comportamentos sociais, as respostas tendem a serem de acordo com o que a professora gostaria de ouvir. A probabilidade de uma criança dizer que mentir é uma coisa positiva é quase nula, mesmo que ela ache, pois poderia decepcionar a mediadora.

Chambers (2023) assevera que a mediação tende a propor reflexões, assim, podemos pensar em outras perguntas que podem ser reformuladas sem a intenção de direcionar uma resposta correta, como: “Alguém já mentiu?”; “Porque vocês mentiram?”; “O que é verdade?”; “Porque é importante falar a verdade?”. Tais questionamentos poderiam permitir um diálogo mais aberto e de possibilidades para possíveis intervenções.

A mediadora trouxe ao final da mediação, uma pergunta que buscou aguçar a criatividade e a imaginação da criança, como mostra o trecho a seguir: “Imagina só vocês serem engolidos por um peixe?” Tal questionamento se refere a parte da história em que uma baleia engole Gepeto enquanto estava em um barco procurando por Pinóquio. O personagem principal ficou preocupado e ao procurar por seu pai, também foi engolido pela mesma criatura. A docente utilizou nesta circunstância a estratégia de incentivar os pensamentos criativos das crianças para se salvar desse impasse. Chambers (2007) defende que tal ação convida os leitores a pensar de maneira mais ampla sobre a obra literária. Por isso, algumas perguntas poderiam ter sido feitas, como “O que mais chamou sua atenção?”, “O que te surpreendeu?” ou “Se você fosse o personagem, o que teria feito?”, que ajudaria a fomentar a curiosidade e a criatividade dos leitores.

5.3 Leitura literária do conto “Os três porquinhos”

A professora 3 fez a escolha do título “Os três porquinhos”⁵, que faz parte da coleção da Ciranda Cultural. A história conta sobre a vida de três irmãos que viviam com sua mãe, mas com o passar do tempo e com a idade, a mãe os orientou a construir suas próprias casas. O caçula fez sua casa de palha e ao construí-la surgiu um lobo, que ao assoprar derrubou a casa e quis devorar o porquinho. Fugindo do lobo, o caçula foi na casa do seu irmão do meio, que construiu uma casa de madeira, mas não foi forte o suficiente para que o lobo não derrubasse. Sem outra saída, os dois porquinhos foram para a casa do irmão mais

⁵ *Os três porquinhos* é um conto de fadas publicado em 1849 pelo autor James Orchard Halliwell, teve sua primeira adaptação pelo Walt Disney em 1933.

velho, que com muito esforço construiu uma casa de tijolos. O lobo que os perseguia, começou a soprar com muita intensidade para que a moradia também fosse derrubada, mas dessa vez não deu certo. O lobo com muita fome refez seus planos, e decidiu entrar pela chaminé. O porquinho mais velho muito esperto ouviu o barulho no telhado e colocou uma panela com água quente na lareira. O malvado caiu no caldeirão e muito assustado fugiu para a floresta. O livro aponta que o lobo virou vegetariano depois deste episódio e nunca mais perseguiu os porquinhos. Este final, nos traz a uma informação adicional desta versão da história. Barceló e Goulart (2023), a partir das classificações próprias de Genette (1989) e Díaz-Plaja (2002), pontuam que reescritas como estas, preservam a ideia central do texto, mas colocam a história em um contexto atual ou mais próximo das vivências infantis. Barceló e Goulart (2023) dissertam que grande parte dos contos de fadas fazem parte da tradição oral transmitida de geração em geração. E defendem que, mesmo que haja modificações, mantém a essência da narrativa, e trazem característica da cultura popular. O veganismo e vegetarianismo são debates recentes e podem permear as vivências infantis.

Para a leitura literária aqui analisada, utilizou-se o livro apresentado na figura abaixo.

Figura 3 - Capa do livro “Os três Porquinhos”



Fonte: Acervo da Autora

“No mundo das maravilhas eu agora vou entrar, qual será a linda história que a P3 vai contar? E vocês vão escutar”. Essa foi a música escolhida para iniciar a leitura pela professora, que aconteceu em um espaço próximo ao quadro da sala de aula, na qual as crianças se sentaram no chão, e eu e a professoras nos sentamos em uma cadeira. A professora

já tinha os organizado quando cheguei para fazer a observação. Iniciou lendo o título do livro, e pelos olhares das crianças foi possível identificar que todos já conheciam esta história, já que é um clássico da literatura infantil.

Como já pontuamos, a música no início da leitura literária pode ser uma poderosa ferramenta de mediação, ajudando a criar um ambiente acolhedor e estimulante que favorece a concentração e o engajamento emocional dos leitores. Ao utilizar uma música de chamamento, o mediador proporciona calma e organização para a hora da leitura. Outro ponto, é que a história dos “Três Porquinhos” traz uma narrativa que demarca muitas possibilidades de vozes, de sons, e na leitura observada, a entonação esteve presente em cada página, como a ação do lobo assoprar as casas, ou no susto dos irmãos quando avistaram o Lobo. Chambers (2007) enfatiza que, ao sonorizar as ações, como o som do vento, os passos dos personagens ou o rugido de uma fera, o mediador pode criar uma experiência mais sensorial e imersiva, que ajuda os leitores a visualizarem melhor os eventos e a sentirem as emoções dos personagens. A sonorização também contribui para o desenvolvimento da escuta ativa, uma vez que os leitores prestam atenção não só às palavras, mas também aos sons que acompanham a narrativa. Além disso, a ideia de usar sonoridades para complementar o texto é vista por Chambers (2007) como uma maneira de aumentar a intensidade emocional da leitura e manter a atenção das crianças, tornando a história mais vívida e envolvente.

Após a leitura literária, a professora realizou suas mediações direcionando perguntas às crianças, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 6 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “Os três Porquinhos”

	Perguntas	Respostas
1	Quem gostou dessa história?	Todos repetiram “eu”
2	No final da história, falou que o lobo era vegetariano. Alguém sabe o que é isso?	C30: Ele come vegetal.
3	E a carne que era do porquinho, será que ele não quis mais comer carne?	Todos repetiram “não”
4	Porque? (fazendo menção a pergunta anterior)	C31: Porque ele não conseguiu pegar os porquinhos. C32: O porco é valente, por isso pois água quente.

5	E se ele tivesse sido medroso, o que iria acontecer com os porquinhos?	C33: O lobo ia comer eles. C34: O lobo ia assoprar muito forte , igual ventilador e a casa ia cair. Ele ia encontrar os porquinhos.
6	Quantos porquinhos tem nessa história?	Todos repetiram “três”
7	O primeiro porquinho era muito brincalhão, se vocês pudessem dar um nome a esse porquinho, qual seria?	C35: Jovecino C36: Brincalhão
8	E o segundo porquinho, ele foi mais esperto, qual nome você daria para ele?	C37: José
9	E o terceiro porquinho?	C38: Valente, porque ele é muito corajoso.
10	Se vocês fossem construir uma casa na floresta, qual material vocês iriam usar?	C38: Tijolos C40: Pedras

Fonte: das autoras (2023)

A docente utilizou o livro como portador de texto em toda a leitura, ação caracterizada como uma leitura literária. Em observação durante a ação da leitura, pudemos perceber que algumas crianças ficaram desatentas e tentaram conversar com os colegas. A professora mediou a situação sempre incluindo a criança e aguçando a curiosidade nas próximas cenas, assim, em vez de chamar atenção de forma negativa, a docente procurou envolver as crianças na história, como mostra as perguntas a seguir: “O que você acha que irá acontecer com esse porquinho?”, “Agora o lobo irá aparecer, vamos ver o que vai acontecer?”. Nesta mediação, a criança teve a oportunidade de retomar sua concentração. Chambers (2023) defende que a inclusão da criança no processo literário deve ser natural e convidativa, proporcionando um espaço seguro para a expressão sem a necessidade de chamar atenção direta sobre ela.

Em análise às mediações a primeira pergunta, questionou as crianças se gostaram da história lida como mostra o trecho a seguir: “Quem gostou dessa história?”. Tal pergunta remete a uma resposta de: Sim ou Não, mas as crianças tendem a responder o que a professora quer ou espera ouvir, no caso o “sim”. Trata-se de uma pergunta que não exige uma reflexão ou argumentação sobre o que gostou ou não gostou, a não ser que a professora retorne a pergunta pedindo que a criança explique o que gostou na história. O que podemos refletir é que a probabilidade da criança falar que não gostou é pequena, já que não se configura em uma pergunta de reflexão pessoal. Dessa maneira, já que o objetivo é saber da opinião dos infantes sobre o que ouviram, podemos transformar a pergunta e dar uma continuidade na

mediação, como: “Conte o que achou dessa história? Vocês já conheciam esse livro? Quem te contou? Como era essa história? Por que gostaram dessa história?”

A professora traz uma questão que permite às crianças refletirem sobre o conto narrativo remetendo a uma ação hipotética, ou seja imaginar outras ações, reações, consequências: “E se ele tivesse sido medroso, o que iria acontecer com os porquinhos?”, as crianças respondem: “C33: O lobo ia comer eles”, “C34: O lobo ia assoprar muito forte, igual ventilador e a casa ia cair. Ele ia encontrar os porquinhos”.

Chambers (2023) enfatiza a importância de fazer perguntas que despertem a imaginação e incentivem as crianças a explorarem o mundo da história de maneira criativa e pessoal. O autor sugere que perguntas abertas, como "O que você acha que aconteceria se o final fosse diferente?" ou "Se você fosse um personagem da história, o que faria?", são essenciais para incentivar a imaginação da criança. Essas questões possibilitam que ela vá além do que está escrito no texto, criando possibilidades e versões da história dentro de sua mente. Para Petit (2014) o ato de ler vai além do texto, permitindo que as crianças façam associações criativas com suas próprias experiências e com o mundo ao redor. A autora defende que o mediador deve usar perguntas que convidem a criança a sonhar, imaginar e reinterpretar o que foi lido.

Ambos os autores destacam que a exploração do imaginário através das perguntas faz com que a leitura seja uma experiência ativa e criativa, onde as crianças se tornam coautores e participantes do que leem, criando significados que vão além do que está explicitamente no texto.

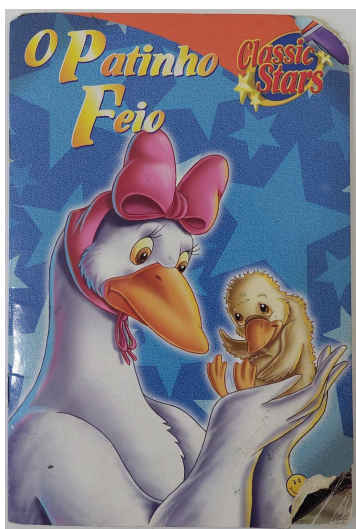
Explorar as situações de mediações utilizando o “E se” pode desenvolver o potencial imaginário das crianças. Exemplo disso, foram as perguntas 7, 8, 9 e 10 respectivamente: “O primeiro porquinho era muito brincalhão, se vocês pudessem dar um nome a esse porquinho, qual seria?” as crianças respondem “C35: Jovecino, C36: Brincalhão”, “E o segundo porquinho, ele foi mais esperto, qual nome você daria para ele?” Uma criança fala “C37: José”, “E o terceiro porquinho?” outro infante responde “C38: Valente, porque ele é muito corajoso.” E para finalizar, a mediadora pergunta: “Se vocês fossem construir uma casa na floresta, qual material vocês iriam usar?” Duas crianças respondem “C38: Tijolos, C40: Pedras”.

5.4 Leitura literária do conto “O patinho feio”

A professora escolheu em seu acervo o livro o “Patinho Feio”⁶, da editora Todo Livro para essa leitura literária. A história se configura em um conto clássico de Hans Christian Andersen, que conta a história de um patinho que nasceu em uma ninhada de patos, mas é considerado feio por todos ao seu redor. Desde o início, ele é rejeitado por sua aparência diferente, sendo alvo de zombarias e desprezo tanto pelos outros animais da fazenda quanto pelos outros patos. Sentindo-se rejeitado e solitário, o patinho foge e começa uma jornada de autodescoberta. Ao longo do tempo, o personagem enfrenta dificuldades e mais rejeição, mas continua sua jornada, até que, um dia, ele se depara com um belo lago e, ao olhar seu reflexo na água, descobre que ele se transformou em um lindo cisne.

A leitura foi realizada utilizando o portador de texto na figura abaixo.

Figura 4 - Capa do livro “O Patinho Feio”⁶



Fonte: Acervo da Autora

Assim como as outras professoras, a P4 utilizou a música como parte da mediação literária, “No mundo das maravilhas eu agora vou entrar, qual será a linda história que a P4 vai contar? E vocês vão escutar?”. Como já pontuado na descrição das leituras anteriores, a música se insere como uma estratégia para organizar a sala para a leitura, além de ser um chamamento. As crianças conseguem compreender que esse momento é um momento importante e entendem como uma “rotina” ou “ritual” criado pela mediadora para dar início a história.

⁶ *O patinho feio* é um conto de fadas, publicado em 1843, pelo autor Hans Christian Andersen.

Após a música, a professora iniciou mostrando o portador de texto para as crianças e analisou os elementos da capa, a professora destacou o ilustrador do livro, autor e o título. Estes elementos levam o nome de paratextos, e para Colomer (2007) ao analisar a capa e os elementos visuais, o mediador começa a preparar emocionalmente e cognitivamente os ouvintes para o que vão encontrar na narrativa, o que enriquece a experiência de leitura.

Nessa mesma premissa, Chambers (2007) pontua que a leitura dos elementos paratextuais é uma forma de preparar a mente dos leitores, especialmente das crianças, para a história que virá. O autor assevera ainda que o mediador deve explorar o que está além do texto logo no início, perguntando às crianças o que elas imaginam a partir do título, das imagens da capa, e do nome do autor ou ilustrador. Chambers (2007) vê isso como uma forma de envolver a imaginação desde o começo e criar expectativas, além de promover uma leitura mais crítica, onde o leitor reflete sobre o propósito e as intenções por trás das escolhas de título, ilustrações e autoria.

Bajour (2012) sugere que esses aspectos podem ser pontos de entrada importantes para iniciar uma conversa sobre o livro antes mesmo de a história ser lida. Para a autora, isso permite que as crianças façam uma leitura visual e contextual, formulando hipóteses e se envolvendo ativamente desde o primeiro contato com o livro. Bajour (2012) considera que prestar atenção ao nome do ilustrador é especialmente importante em livros ilustrados, pois as imagens muitas vezes dialogam com o texto de maneiras que podem influenciar significativamente a interpretação.

Ainda em observação, as crianças sentaram-se em roda para ouvir esta história, que para Corrêa (2014) às rodas de leitura se configura em uma prática que promove uma interação de leitura compartilhada, e esse formato, apesar de remeter a ideia de círculo, pode ser também em semicírculos ou deitados em tapetes e colchonetes.

Após a leitura, algumas perguntas foram direcionadas, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 7 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro

“O patinho feio”

	Perguntas	Respostas
1	Quem lembra do título da história?	C41: Patinho feio
2	Quantos ovos tinham?	C42: 5 ovos

3	Nasceram quantos patinhos?	C43: 5 patinhos, mas um era diferente
4	O que aconteceu com o patinho feio? Ele ficou com seus irmãos ou foi embora?	C44: Ele dormiu na floresta C45: Ele foi embora C46: Aí ele achou um cisne.
5	E quando o patinho estava com fome, o que ele achou?	C47: Peixe
6	Ele era um patinho?	C48: Não era um cisne.

Fonte: das autoras (2023)

A professora trouxe algumas questões sobre o livro, e o que podemos destacar é que as questões apresentadas pela professora exploram uma ordem cronológica dos fatos da história. Colomer (2007) pontua que perguntas sequenciadas são uma forma de conduzir a interpretação literária. Para a autora, a sequência de perguntas pode ser útil para construir uma narrativa interpretativa mais coerente e profunda. Dessa maneira, a mediação da P4 buscou auxiliar as crianças na experiência literária ao retomar alguns fatos importantes da leitura, como mostra os trechos a seguir: “Quantos ovos tinham? Nasceram quantos patinhos?”, “O que aconteceu com o patinho feio? Ele ficou com seus irmãos ou foi embora?”, “E quando o patinho estava com fome, o que ele achou?”, “Ele era um patinho?”

O que podemos observar é que, apesar de ser um livro de fácil leitura, podemos pensar também em questões com potencial criativo e imaginativo, que permita à criança levantar hipóteses sobre o texto ou relacionar com situações do dia a dia. Exemplo disso são as perguntas a seguir: “Se você estivesse na fazenda, como teria tratado o patinho?”, “O que você acha que poderia ter sido feito de diferente pelos outros animais?”, “Se o patinho não tivesse encontrado os cisnes, o que você acha que teria acontecido com ele?”. Colomer (2007) assevera que ao formular perguntas abertas e reflexivas durante a leitura literária, o mediador pode ajudar a criança a se apropriar da narrativa e a desenvolver habilidades criativas e críticas.

5.5 Alguns pontos a serem destacados das mediações de leituras

A priori, diante tudo que pontuamos até aqui, podemos considerar que a leitura literária desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, sendo uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Na educação infantil, a mediação da leitura literária é essencial para garantir que essa experiência seja

significativa. Dessa forma, diante da pesquisa realizada em julho de 2023, com quatro professoras mediadoras regentes das turmas do Infantil IV, de uma escola particular de Campos das Vertentes, Minas Gerais, podemos destacar alguns pontos relevantes e comuns nas mediações observadas.

O primeiro ponto que destacamos, é a escolha do livro. Como já discutimos no corpo deste trabalho, a seleção dos livros tem papel fundamental para garantir uma experiência rica, envolvente e formativa, especialmente no contexto da educação infantil. Ao escolher obras de qualidade, as professoras têm a primeira atuação como mediadoras da leitura, visto que asseguram que as crianças tenham contato com histórias que ampliem seu repertório cultural, estimulem sua imaginação e promovam o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, emocionais e sociais. Para Colomer (2016), a literatura infantil precisa proporcionar uma experiência estética, permitindo à criança reconhecer-se nas histórias e, ao mesmo tempo, desafiá-la a ampliar sua compreensão de si e do mundo. A seleção de obras deve, portanto, incluir narrativas que sejam bem escritas, envolventes, e que apresentem uma pluralidade de vozes e perspectivas.

Sabendo disso, os livros selecionados para a leitura literária observada, apesar de serem contos clássicos, não prezam pela qualidade literária e a experiência estética que as autoras acima defendem. Nesse viés, o que podemos sugerir é que antes de iniciar a leitura desses livros com os pequenos, pode-se explorar os contos originais, que possuem mais detalhes e depois ler a adaptação daquela versão. Tal ação poderá permitir que as crianças comparem as narrativas, conheçam novas palavras, dentre outras habilidades leitoras.

A mediação literária se configura em um processo que vai desde o convite para ouvir uma história às perguntas e reflexões após a leitura. Mediar, trata-se de criar um espaço de diálogo e reflexão, no qual a criança é convidada a se envolver ativamente com o texto, expressando suas ideias, sentimentos e interpretações. Nesse contexto, as perguntas desempenham um papel fundamental, pois elas possibilitam a construção de sentido a partir da leitura e fomentam o pensamento crítico e a criatividade. Petit (2009) pontua que as perguntas na mediação literária não precisam apenas buscar respostas racionais e objetivas, mas deve-se relacionar emoções, memórias e imaginação, refletindo pluralidade.

Nesse viés, foi possível observar de forma geral que as professoras utilizaram questionamentos que buscaram promover sentido da história para as crianças, com perguntas que priorizaram as ações sequenciadas sobre o conto ou propostas para se imaginarem dentro do ambiente literário. Sentimos falta de perguntas que promovessem uma reflexão sobre a

história e sobre uma relação da história com situações vividas pelas crianças, ou ainda de perguntas que dessem continuidade da mediação utilizando as respostas das crianças para construir novas perguntas, já que as perguntas são o fio condutor que transforma a leitura literária em um processo interativo, dialógico e reflexivo. Elas têm o poder de abrir horizontes, provocar questionamentos e despertar a curiosidade nas crianças, criando uma relação mais profunda e significativa com a literatura.

Observamos também, a preocupação de relacionar situações descritas no enredo literário para questionar e provocar reflexões sobre o comportamento em sala ou na vida social dos infantes. Como já pontuado, tal ação oferece uma oportunidade de reflexão de forma indireta e lúdica, o que pode ser eficaz no desenvolvimento social e emocional das crianças. No entanto, essa abordagem requer sensibilidade e cuidado para que os objetivos educacionais sejam alcançados sem prejuízos à espontaneidade e ao prazer da leitura.

Acreditamos que uma das principais vantagens de usar livros para questionar comportamentos é que as crianças podem observar as ações dos personagens e refletir sobre as consequências sem sentir que estão sendo diretamente criticadas. Mas, demanda atenção para não instrumentalizar a leitura, ou seja, usar a literatura apenas como uma ferramenta para "corrigir" ou "ensinar" comportamentos, condutas, sem a reflexão sobre o que seriam estes comportamentos ou condutas e quais as consequências de tais ações. Esse enfoque pode limitar o potencial da leitura literária, que deve ser também uma experiência estética, prazerosa e criativa, e não apenas um meio de ensinar lições morais ou comportamentais.

Diante o exposto, podemos transformar questionamentos e trazer mais oportunidade para as crianças se expressarem com mais liberdade, logo, ao invés de perguntar: "Pode atravessar a rua sem olhar para os lados?", podemos questionar: "Por que não podemos atravessar a rua sem olhar para os lados? O que pode acontecer se uma criança não atravessar na faixa de pedestre? O que é faixa de pedestre?".

O último ponto que destacamos está relacionado ao tempo destinado a leitura literária. Sabemos que na educação infantil há uma rotina e um tempo específico para cada ação. Na leitura mediada, o educador desempenha um papel crucial ao ajustar o tempo da leitura de acordo com as necessidades do grupo. Um dos grandes benefícios da leitura literária é que ela oferece um espaço para que as crianças prestem atenção aos detalhes da história e se permitam sentir e refletir sobre o que estão vivenciando no texto. Sendo assim, o mediador deve respeitar os silêncios, as pausas e os momentos de contemplação que surgem durante a

leitura. O tempo da leitura é também o tempo do pensamento, da imaginação e da criação de significados, e cada criança precisará de seu próprio espaço para fazer essas conexões.

Nesse viés, percebemos que as mediações tiveram curta duração, variando de 5 a 15 minutos, entendemos que a rotina escolar em muitas situações não permite muito aprofundamento, mas, o tempo da leitura literária é um tempo qualitativo, profundo e transformador. Ele exige que desaceleramos, que nos dediquemos à experiência de forma atenta e aberta, e que respeitemos o ritmo de cada leitor. Na educação infantil, é especialmente importante garantir que as crianças tenham tempo suficiente para explorar, refletir e se envolver com os textos, permitindo que a leitura seja uma atividade prazerosa e formativa. A leitura literária é uma experiência que se desdobra no tempo, criando memórias, sentimentos e reflexões que podem durar muito além do momento em que a história é lida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no ano de 2023 com 4 (quatro) professoras da Educação Infantil, de uma escola da rede privada de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, teve como objetivo analisar ações de mediação leitora docente em atividades de leitura literária na educação infantil, com a finalidade de compreender como as práticas de leitura são pensadas e desenvolvidas com crianças pequenas. O estudo se desenvolveu por meio da observação em campo de quatro ações de mediações literárias com crianças de 5-6 anos.

Esse estudo oportunizou a compreensão mais ampla de como as práticas da leitura literária podem acontecer no contexto escolar da Educação Infantil. O estudo abre discussões sobre os modos de condução da atividade de leitura literária e de mediação leitora, desde a escolha da obra, a preparação do ambiente para a leitura até as perguntas a serem realizadas sobre a história lida, são ações que irão contribuir para a compreensão leitora dos infantes. O processo de compartilhamento dos resultados desse estudo se torna uma fonte para orientar as atividades educativas de forma significativa para docentes e discentes.

A partir das análises das ações de leitura literária, observamos aspectos relevantes que se mostraram determinantes, no processo da mediação literária para a construção da imaginação, criatividade e argumentação. Os dados da pesquisa apontam três observações: a primeira se diz respeito a formação literária dos professores, no qual é um aspecto central para garantir mediações literárias eficazes, que estimulem o gosto pela leitura e promovam o desenvolvimento crítico e criativo das crianças, além do desenvolvimento da linguagem, pensamento e argumentação. A segunda diz respeito ao modo de condução da mediação da leitura, consiste na escolha de uma obra de qualidade literária, na observação de versões e traduções de contos originais, com cuidado de oferecer para as crianças um texto de qualidade estética e literária. A terceira consiste na atividade de mediação da leitura realizada por meio das perguntas feitas sobre o texto. Tal ação precisa ser planejada com antecedência, de modo a garantir que as perguntas não se restrinjam apenas aos personagens ou acontecimentos da história, mas que as perguntas possam proporcionar uma reflexão mais subjetiva sobre a história, para que a criança pense sobre o contexto narrativo e faça outras relações com as experiências de vida.

A formação leitora do professor é um fator determinante para que ele possa mediar o processo de leitura das crianças de maneira eficiente. Um professor que é um leitor crítico e

sensível possui mais condições de escolher livros adequados às necessidades e interesses dos infantes, além de criar um ambiente de leitura que favoreça a reflexão, o diálogo e a imaginação.

Nesse viés, observamos a dificuldade na escolha dos livros para a mediação literária, na qual para a mediação literária é um fator crucial para garantir que a experiência de leitura seja significativa e formativa. Um bom livro desperta curiosidade e convida à reflexão. Isso exige do mediador uma leitura cuidadosa e crítica das obras, de modo a identificar os livros que têm potencial para desencadear esse tipo de reação.

Além disso, outro ponto que destacamos são as dificuldades enfrentadas pelos professores em construir perguntas para a mediação que convidem os alunos a explorar suas próprias percepções e interpretações. Muitas perguntas realizadas, nem sempre priorizam a formação leitora das crianças, e acabam focando em aspectos superficiais da leitura, como a identificação de personagens ou situações que acontecem, limitando a exploração profunda das dimensões simbólicas e emocionais do texto.

A leitura tem um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois, através dela, a criança adquire não só novos conhecimentos, mas também aprende a interagir com o mundo simbólico e cultural em que está inserida. A literatura infantil, contribui para a formação da identidade da criança, permitindo que ela explore diferentes perspectivas, vivencie emoções e conheça outras realidades. Através da leitura, as crianças ampliam o vocabulário, melhoram a capacidade de concentração e desenvolvem habilidades de comunicação. Ao serem expostas a diversas histórias, culturas e perspectivas, elas aprendem a lidar com emoções, a resolver problemas e a entender o mundo à sua volta de maneira mais reflexiva.

Em consciência disso, pontuamos que a literatura, oferece experiências e emoções que auxiliam no processo de construção do eu, além da argumentação, raciocínio, compreensão, criatividade e imaginação. Assim, o papel do professor como mediador é essencial para estimular a reflexão crítica, incentivar o diálogo sobre temas, personagens e contextos. Concluimos que a mediação do professor faz a diferença, e explorar todas as possibilidades da leitura auxilia as crianças em sua formação integral.

Esta pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, teve como produto educacional uma oficina de leitura literária e mediação intitulada “Práticas de leitura literária e mediação docente com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras”. Por meio das ações e encontros com os estudantes, reforçamos nosso papel enquanto

educadores de levar conhecimentos práticos da profissão docente em busca de uma formação de leitores mais reflexiva e integral.

O Mestrado Profissional em Educação, oportunizou retornar para o ambiente acadêmico que tanto amo, e retomar a convivência com professores que tanto admiro. Agora, como professora, foi possível ter discussões fundamentadas nas experiências profissionais, com infinitas possibilidades de relações com teóricos e situações vivenciadas. A pesquisa contribuiu para a minha formação e atuação como professora da Educação Infantil, construindo agora um olhar especial para as mediações realizadas no momento da leitura literária e da contação de histórias, principalmente no que tange a seleção de bons livros e a construção das perguntas direcionadas às crianças. Por meio da concretização dessa pesquisa pude perceber que a mediação pode ser construída através das falas ou respostas das crianças, e tal ação, permite com que o professor mediador construa sua atuação em foco na argumentação, criatividade e imaginação dos infantes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Nery Barbosa. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto**. Recife: O Autor, 2009.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARCELÓ, Elisabet Contreras; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Aspectos del lenguaje intertextual en versiones de Caperucita Roja. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 25, n. 63, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7563>. Acesso em: nov. 2024.
- BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas**. Marília, 2013.
- BICALHO, D. C. Leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 82-83.
- BOTELHO, M. C. A. **A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias**. 2021. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/46085>. Acesso em: mai. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: nov. 2024.
- BREGUNCI, M. G. C. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- CADEMARTORI, L. Literatura infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARDOSO, B. Mediação literária na educação infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, F. **Língua Materna e Literatura Infantil**. Lisboa: LIDEL, 2006. p. 33-46.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Tradução de Ana Tamarit Amieva. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. Tradução Juliana Chieregato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.

CHAMBERS, Aidan. **Diz-me: nós ouvimos**. Lisboa: Caminho, 2001.

CIDALINO, F. R. **Ler e contar histórias: uma reflexão sobre as práticas de leitura na educação infantil**. 2024. 72 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/59173>. Acesso em: ago. 2024.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: Crianças como leitoras e autoras. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. - 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.

CORRÊA, H. T. Roda de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

DOLTO, F. **A causa das crianças**. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GALVÃO, A. M. O. Cultura escrita. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 82-83.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, I. do C. V. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora UFLA, 2023. 310 p.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: _____. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 35-70.

NASCIMENTO, C. R. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/46922>. Acesso em: mai. 2024.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf374/37417104>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2017.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2014.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REYS, Yolanda. Como escolher boa leitura para crianças? **Revista Instituto Emília**. 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/como-escolher-boa-literatura-para-criancas/>. Acesso em: nov.2024.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SOARES, M. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, R. J. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, (17), p. 43-59, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941>. Acesso em: mai. 2024.

SOUZA, R. J.; MODESTO-SILVA, K. A. A. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (Orgs.). **Para compreender textos: o ensino de estratégias de leitura**. Presidente Prudente, SP: Editora Educação Literária, 2020. p. 13-34.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A - Produto Educacional

**LARISSA DE CARVALHO COSTA
ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART**

**OFICINAS: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E
MEDIAÇÃO DOCENTE COM ALUNOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

LAVRAS - MG

2025

1. INTRODUÇÃO

O produto educacional é uma proposta referente ao Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Educação (PPGE) que articula teoria e prática e busca criar propostas e práticas formativas para a formação de professores.

O debate acerca da busca por uma formação inicial efetiva e de qualidade não é novidade e está longe de ser esgotado. Soma-se a ele as discussões sobre a necessária qualificação dos processos formativos tendo em vista o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

A prática pedagógica dos professores, em que relaciona diversos saberes, se dá principalmente na formação inicial e no processo de ressignificação dos saberes e vivências nesse período. Logo, a Universidade como instituição formadora detém grande responsabilidade para apresentar a esses estudantes o caminho para se tornarem professores atuantes reflexivos.

À luz do exposto, em diálogo com a professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, observamos que ao longo da formação inicial, os estudantes do curso de Pedagogia, de forma geral, sentem dificuldades em fazer leituras para crianças, em escolher bons livros, e também em fazer boas provocações na mediação. Sendo assim, nossa proposta educacional se configurou na construção e aplicação de oficinas, que foi um dos produtos apresentados na disciplina “Laboratório de Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA), com alunos do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. A proposta foi aprofundar sobre as atividades de leitura literária e a mediação docente, a partir da minha participação na Docência Voluntária na disciplina GPE 118 - Linguagem Oral e Escrita, no primeiro semestre de 2024.

A oficina é uma modalidade de ensino de curta duração que busca transmitir conhecimentos específicos ou habilidades práticas sobre um tema específico. Este produto intitulado: “Práticas de leitura literária e mediação docente com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras” possui como foco das ações na área “Formação de Professores”, do PPGE, relacionado à linha de pesquisa 3 “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas” e, que integra a dissertação do Mestrado Profissional em Educação da UFLA. Dessa maneira, destacamos que a pesquisa intitulada “Práticas de leitura literária e mediação docente na Educação Infantil”, mostra-se alinhada ao produto educacional, tendo em vista as contribuições para a formação inicial de professores.

Para embasar as reflexões nos embasamos principalmente nos estudos teóricos de Martins (1982; 2017) e Cosson (2011) sobre leitura literária e formação inicial de professores e Bajour (2012) que nos traz estudos sobre mediação docente.

2 LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Ao discutirmos sobre leitura, compreendemos que a leitura literária desempenha também um papel fundamental no processo de formação inicial de professores, pois é por meio dela que se desenvolvem habilidades de interpretação, análise crítica e sensibilidade, aspectos essenciais para a prática docente.

Cosson (2011) destaca a importância da leitura literária na construção da formação de futuros educadores. O autor supracitado afirma que a leitura não deve ser vista apenas como uma prática de lazer ou entretenimento, mas como uma ferramenta pedagógica que promove a reflexão sobre o mundo, a subjetividade e a complexidade das relações humanas.

No mesmo sentido, Helena Martins (2017) afirma que a literatura é um poderoso instrumento para a formação de leitores e, ao ser trabalhada na formação de professores, pode ampliar o repertório dos futuros docentes, capacitando-os a lidar com as diferentes realidades de sala de aula e a incentivar a leitura crítica entre seus alunos.

A mediação docente, por sua vez, é um conceito chave nesse processo formativo. Bajour (2012) aponta que a mediação é o papel do professor como facilitador do acesso ao texto literário, ajudando os alunos a superar obstáculos de compreensão e a estabelecer conexões entre o conteúdo literário e a realidade vivida. No contexto da formação inicial de professores, a mediação docente vai além de simplesmente transmitir conhecimentos, ela envolve a capacidade de provocar questionamentos, criar um ambiente de diálogo e incentivar a leitura como um ato de descoberta e transformação. A mediação também é vista como um processo de ensino-aprendizagem contínuo, no qual os professores em formação podem experimentar diferentes abordagens de leitura e reflexão, ampliando suas práticas pedagógicas.

Em conjunto, a leitura literária e a mediação docente são pilares no desenvolvimento de futuros educadores, pois capacitam os professores a não apenas ensinar conteúdos literários, mas a fazer da literatura um ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades críticas, culturais e sociais nos alunos. Dessa forma, esses aspectos são essenciais para a construção de uma educação que valorize a formação integral do indivíduo, estimulando a imaginação, a criatividade e a empatia, elementos centrais no processo educativo.

3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DA OFICINA

Através de diálogos e reflexões optamos em elaborar oficinas de leitura literária e mediação docente, de modo a articular os conhecimentos baseados em autores como Martins (1982), Cosson (2011) e Bajour (202) e relacionar a prática educativa dos estudantes em formação inicial.

Nessa direção, a oficina intitulada “Práticas de leitura literária e mediação docente com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras”, aconteceu de março a setembro do primeiro semestre letivo de 2024. Foi contemplada uma carga horária de 8 horas, por meio de atividades realizadas na disciplina GPE-118 Linguagem Oral e Escrita com os alunos do 5º período do curso de Pedagogia. Assim, foram realizados 5 encontros.

A produção das oficinas justificou-se em razão dos impasses apresentados pelos estudantes em formação inicial em escolher bons livros, propor boas provocações na mediação docente, dentre outras dificuldades. Nesse sentido, compreende-se a relevância de propor reflexões práticas com os estudantes em formação inicial, visto que é na graduação e com o contato com a prática que os estudantes constroem sua identidade profissional, preparando-os para sua atuação. O público participante das oficinas, estão em um momento importante, visto a sua inserção já nos estágios obrigatório, assim, acreditamos que a temática da oficina auxiliará os estudantes em suas ações e percepções no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a oficina teve como objetivo geral contribuir para a qualificação da formação inicial de professores no que diz respeito ao desenvolvimento de mediações diante a leitura literária. Assim, adotamos como objetivos específicos: refletir sobre o conceito de leitura, leitura literária e letramento literário; apresentar aos sujeitos participantes reflexões sobre a relevância da mediação docente para a compreensão leitora de alunos da educação básica; disponibilizar e apresentar títulos de livros infantis, propondo reflexões e estratégias para a mediação leitora; atividade prática de contação de histórias e leitura literária.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos momentos de realização das oficinas.

Quadro 1 - Síntese dos momentos de realização da oficina.

OFICINAS	DURAÇÃO	MÊS/ANO
Apresentação da proposta das oficinas	1h30min	março/2024
Oficina Literária 1 - Leitura	1h30min	março/2024

literária e mediação docente.		
Oficina Literária 2 - Contação de histórias e leitura literária com dobraduras.	1h30min	abril/2024
Oficina Literária 3 - Elaborando uma nova história.	2h	agosto/2024
Oficina Literária 4 - Socialização das práticas realizadas nas escolas.	1h30min	setembro/2024

Fonte: das autoras (2025)

3 DESCRIÇÃO E REGISTROS DAS ATIVIDADES DA OFICINA

A oficina contemplou uma carga horária de 8 horas, sendo realizado por meio de encontros presenciais de março a setembro de 2024. Todos os encontros foram conduzidos e mediados por mim com a orientação da professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, docente responsável pela disciplina GPE 118 - Linguagem Oral e Escrita e também minha orientadora do mestrado.

A primeira atividade da oficina ocorreu na segunda semana do mês de março e contou com a apresentação da proposta da oficina. Esta ação demandou a presença da orientadora, professora Dra. Ilsa, na qual me apresentou aos estudantes e me deu a oportunidade de apresentar minha oficina.

A segunda atividade se configurou na Oficina Literária 1, aconteceu no mês de março e utilizou slides para melhor visualização. Esta oficina buscou apresentar aos graduandos conceitos e reflexões sobre a definição de leitura literária e os níveis de leitura - leitura sensorial, emocional, e racional - de acordo com a obra “ O que é leitura?” de Helena Martins (1982), como mostra as imagens abaixo.

Figura 1 - Slide apresentado aos estudantes sobre os níveis de leitura.



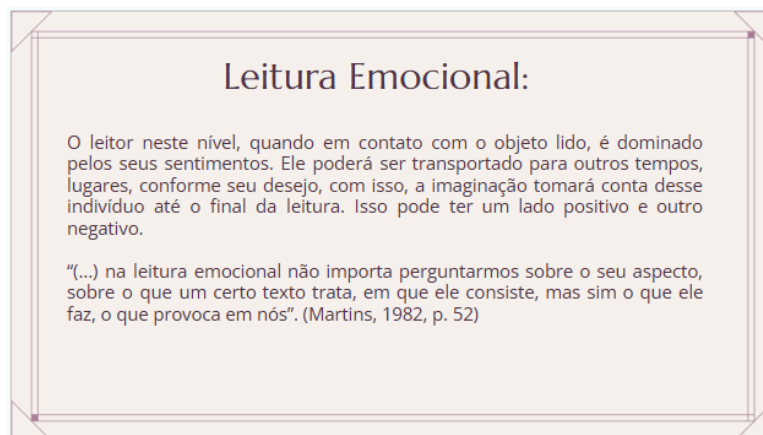
Fonte: da autora (2024)

Figura 2 - Slide apresentado aos estudantes sobre os níveis de leitura: leitura sensorial



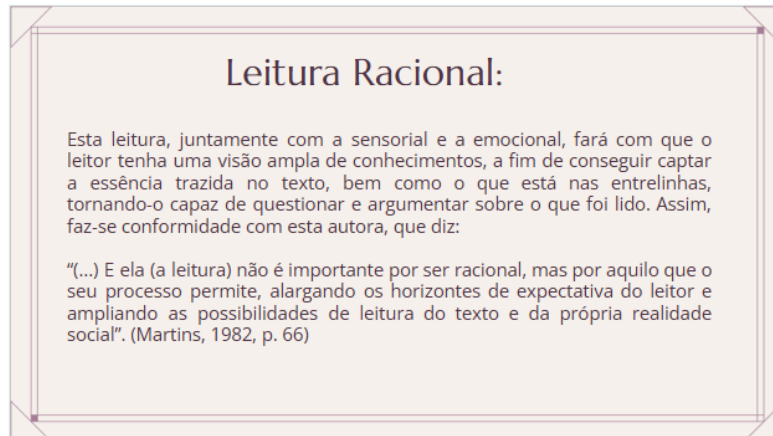
Fonte: da autora (2024)

Figura 3 - Slide apresentado aos estudantes sobre os níveis de leitura: leitura emocional



Fonte: da autora (2024)

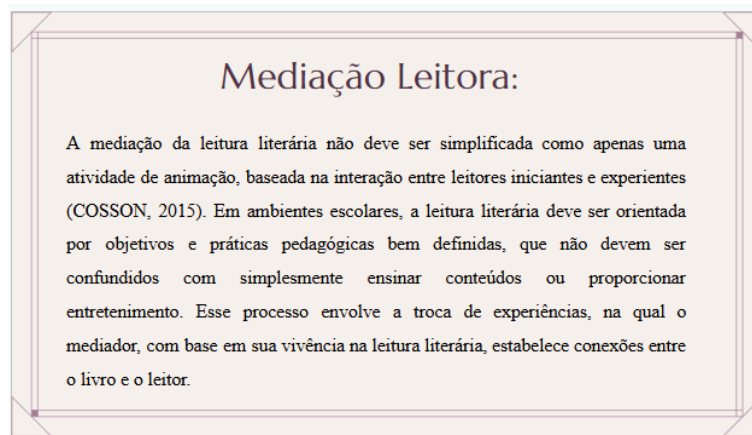
Figura 4 - Slide apresentado aos estudantes sobre os níveis de leitura: leitura racional



fonte: da autora (2024)

Também, houve discussões sobre a mediação leitora, embasada nos estudos de Rildo Cosson (2015) na obra “Literatura: modos de ler na escola”.

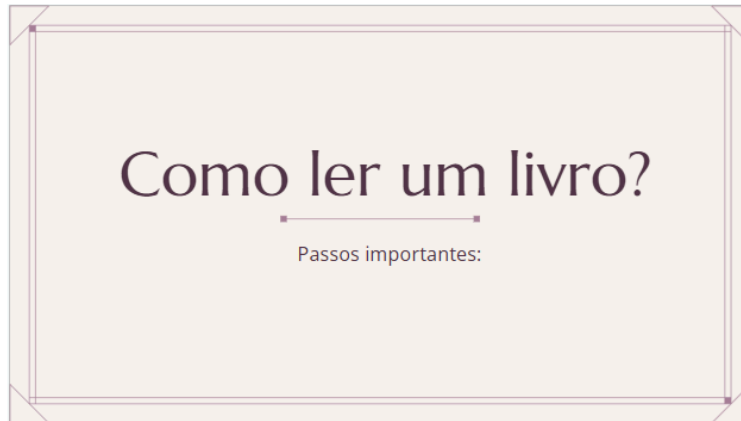
Figura 5 - Slide apresentado aos estudantes sobre mediação leitora



Fonte: das autoras (2024)

Outro assunto discutido nesse encontro, foi: “Como ler um livro?”. Esse tópico proporcionou aos graduados passos importantes para fazer uma boa leitura, como analisar o livro, explorar os paratextos, explorar entonação e sonorização, além de preocupar-se com as perguntas mediadoras.

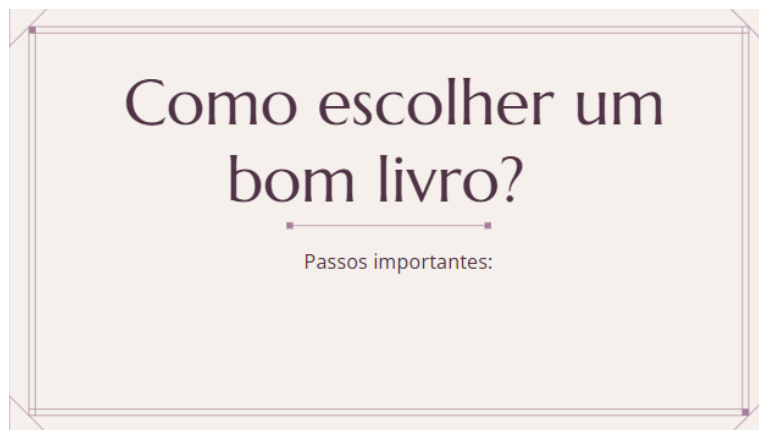
Figura 6 - Slide apresentado aos estudantes “Como ler um livro?”



Fonte: das autoras (2024)

A última apresentação e reflexão com os estudantes foi referente à como fazer uma boa escolha dos livros para a leitura, e contou com passos importantes como analisar a faixa etária que aquele livro é destinado, análise das imagens e ilustrações, observar os autores, o tema, dentre outros pontos.

Figura 7 - Slide apresentado aos estudantes “Como escolher um bom livro?”



Fonte: das autoras (2024)

No segundo encontro, foi construído a Oficina Literária 2 com a confecção de dobraduras para a contação de histórias de contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho e as fábulas de Esopo. Entendemos que a confecção de dobraduras para a contação de histórias é uma prática que enriquece o ato de narrar, transformando a experiência em algo mais interativo e visualmente estimulante. As dobraduras, feitas a partir de técnicas de origami ou

outras formas de dobrar papel, podem ser utilizadas para ilustrar elementos da narrativa, como personagens, cenários ou objetos importantes da história.

Os estudantes se reuniram em grupo em escolheram uma história que foi impressa e apresentava ao final um QR CODE com o link do vídeo da dobradura. Foi entregue folhas coloridas para que cada grupo confeccionasse seus elementos para fazer sua contação de histórias no final da oficina, como mostra as imagens abaixo.

Figura 8 - História disponibilizada aos estudantes

OFICINA DE DOBRADURAS

DISCIPLINA: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
DOCENTES: DR. ILSA GOULART E LARISSA DE CARVALHO

HISTÓRIA: A RAPOSA E A CEGONHA

UM DIA A RAPOSA CONVIDOU A CEGONHA PARA JANTAR. QUERENDO PREGAR UMA PEÇA NA OUTRA, SERVIU SOPA NUM PRATO RASO. CLARO QUE A RAPOSA TOMOU TODA A SUA SOPA SEM O MENOR PROBLEMA, MAS A POBRE CEGONHA, COM SEU BICO COMPRIDO, MAL PÔDE TOMAR UMA GOTTA. O RESULTADO FOI QUE A CEGONHA VOLTOU PARA CASA MORRENDO DE FOME. A RAPOSA FINGIU QUE ESTAVA PREOCUPADA, PERGUNTOU SE A SOPA NÃO ESTAVA DO GOSTO DA CEGONHA, MAS A CEGONHA NÃO DISSE NADA. QUANDO FOI EMBORA, AGRADECEU MUITO A GENTILEZA DA RAPOSA E DISSE QUE FAZIA QUESTÃO DE RETRIBUIR O JANTAR NO DIA SEGUINTE.

ASSIM QUE CHEGOU, A RAPOSA COMO GANHAR DINHEIRO EXTRA SE SENTOU LAMBENDO OS BEIÇOS DE FOME, CURIOSA PARA VER AS DELÍCIAS QUE A OUTRA IA SERVIR. O JANTAR VEIO PARA A MESA NUMA JARRA ALTA, DE GARGALO ESTREITO, ONDE A CEGONHA PÓDIA BEBER SEM O MENOR PROBLEMA. A RAPOSA, AMOLADÍSSIMA, SÓ TEVE UMA SAÍDA: LAMBER AS GOTINHAS DE SOPA QUE ESCORRIAM PELO LADO DE FORA DA JARRA. ELA APRENDEU MUITO BEM A LIÇÃO. ENQUANTO IA ANDANDO PARA CASA, FAMINTA, PENSAVA: "NÃO POSSO RECLAMAR DA CEGONHA. ELA ME TRATOU MAL, MAS FUI GROSSEIRA COM ELA PRIMEIRO."

DOBRADURAS PARA A HISTÓRIA



DOBRADURA DA CEGONHA



DOBRADURA DA RAPOSA

Fonte: das autoras (2024)

Os registros abaixo são da confecção das dobraduras realizada pelos grupos de estudantes.

Figura 9 - Oficina de confecção de dobraduras.



Fonte: das autoras (2024)

As imagens a seguir são da contação de histórias e leitura literária realizada pelos graduandos utilizando as dobraduras como recurso visual.

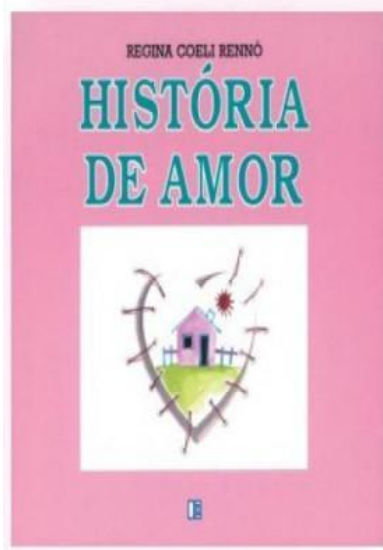
Figura 10 - Contação de história e leitura literária utilizando as dobraduras confeccionadas.



Fonte: das autoras (2024)

A terceira oficina literária culminou-se com minha mediação juntamente com a professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Nesta proposta, foi utilizado o livro “História do amor” da autora Regina Coeli Rennó, em que apresenta a história de dois objetos que se apaixonam, os sentimentos de dor, amor e perda são tratados de forma poética, levando o leitor a uma profunda reflexão.

Figura 11 - Capa do livro “História do amor”



Fonte: Educar livros (2025)

O livro utilizado é apenas de imagem, sabendo disso, antes de lerem a história disponibilizamos as imagens retiradas do livro para os estudantes. A proposta foi que em grupos, os graduados pudessem organizar as imagens construindo uma narrativa para aquele livro de acordo com o que pudesse refletir por meio dos desenhos. Podemos observar a atividade nos registros abaixo.

Figura 12 - Construção da narrativa utilizando imagens do livro “História de amor”



Fonte: das autoras (2024)

Após a organização das imagens, cada grupo escreveu sua narrativa em uma folha para apresentar para os colegas de sala. É importante destacar que neste momento os

estudantes ainda não tiveram acesso a narrativa, isso proporcionou histórias criativas e diferentes tanto do livro, quanto dos colegas. No quadro abaixo apresentamos uma narrativa criada pelos estudantes, como exemplo.

Quadro 1 - História construída por estudantes.

Grupo 1	<p style="text-align: center;">Buscando o amor</p> <p>Existia o Amarelo e ele era muito pensativo, vivia buscando o sentido das coisas. Buscava tudo fora de si, inclusive o amor.</p> <p>Um dia, surpreendentemente Amarelo encontrou Violeta e se apaixonou. Ao lado dela, tudo era florido, as cores eram mais vibrantes, os dias eram ensolarados. Amarelo estava tão envolvido que acabou entregando tudo de si para Violeta.</p> <p>Chovia lá fora, e Amarelo percebeu que o dia estava um pouco cinza. Ele não era muito fã de dias chuvosos, mas logo se animou com um convite de Violeta para um encontro no parque. Encontrá-la o deixava muito feliz, porém o passeio dessa vez não foi tão legal. Violeta confessou que talvez estivesse gostando do Verde.</p> <p>Amarelo então descobriu um novo sentimento, a insegurança, e começou a buscar formas de se parecer com o Verde. Ele tanto se esforçou que se desapontou. Violeta o deixou e os dias já não estavam mais ensolarados, as cores não eram tão vibrantes e Amarelo se sentiu perdido.</p> <p>Com tudo que aconteceu, Amarelo resolveu deixar tudo para trás e ir em busca de novos sentidos. Foi para muito longe, cruzou sete mares e se viu novamente só. Mas, dessa vez, ao observar o oceano, começou a refletir como a vida é infinitamente vasta.</p> <p>Passaram-se os dias, os meses e as estações, Amarelo se viu pronto para voltar para a casa, que era a mesma, mas ele já não era igual. Agora, já pensava no passado sem sofrer e percebeu o quanto havia diminuído para caber naquela relação.</p> <p>Depois de percorrer todo esse caminho, Amarelo voltou-se para si e descobriu que ele era sua melhor companhia. Com isso, decidiu reescrever sua própria história.</p>
---------	---

Fonte: das autoras (2024)

Após a apresentação dos grupos, houve a finalização da Oficina Literária 3 com a leitura do livro base para a atividade. Os graduandos tiveram a oportunidade de descobrir o que a autora escreveu. As reações foram impactantes, já que ninguém esperava o desenrolar da história.

A última oficina, se configurou na socialização das práticas realizadas pelos estudantes de Pedagogia em campo. Durante as oficinas, trouxemos subsídios teóricos e práticos para que os graduandos enquanto professores em formação pudessem colocar todos os conhecimentos em prática no chão da escola. Sabendo disso, a proposta foi que os licenciandos elaborassem uma proposta de trabalho pedagógico voltada para o

desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita das crianças na educação infantil a partir de uma prática de contação de histórias ou leitura literária. Abaixo, estão alguns registros deste momento de finalização.

Figura 13- Socialização da prática de contação de histórias ou leitura literária



Fonte: das autoras (2024)

Por intermédio das falas dos cursistas e das práticas de leitura realizadas foi possível constatar a relevância das Oficinas de Leitura oferecidas para a formação inicial dos cursistas. Notou-se grande preocupação por parte dos estudantes em escolher bons títulos de livro da literatura infantil, bem como a criatividade e perguntas estimulantes importantes no processo de formação de leitores.

Após as apresentações dos cursistas, dialogamos sobre os momentos vivenciados e percebemos a segurança profissional que obtiveram através das dinâmicas e dos conhecimentos teóricos. Acreditamos que as oficinas favoreceram a construção de novos conhecimentos que poderão auxiliar na atuação como professores posteriormente, principalmente no que tange a leitura literária e contação de histórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento das oficinas verificamos que os graduandos compreenderam e mobilizaram tais saberes em situações práticas de suas vivências como professores em formação. Percebemos que conforme orientamos e proporcionamos momentos práticos para a construção de atividades para a formação de leitores, os estudantes adquiriram segurança profissional para propor e criar práticas mais reflexivas com as crianças.

Em suma constatamos que a formação inicial é um momento de reflexões e construções de conhecimentos que permearam a construção da identidade profissional. Acreditamos que os encontros da oficina literária proporcionaram vivências fundamentais para que ao se formarem, consigam atuar com consciência sobre a relevância da formação de leitores e da mediação literária.

Enquanto professora da educação básica e Mestranda em Educação, coordenar os encontros das oficinas no ensino superior me proporcionou realização pessoal e profissional. Em meu dia a dia, há diversas experiências na educação infantil, principalmente no que tange a formação de leitores de crianças pequenas. Assim, compartilhar meus conhecimentos com os graduandos em formação inicial foi uma experiência rica e reflexiva, e contribuiu para meu fazer docente.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, A. **Mediação docente: práticas de leitura na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012

COSSON, R. **Leitura e formação do leitor: o papel da literatura na formação dos professores**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

MARTINS, H. **A formação de leitores e o ensino de literatura na formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 1982.