

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

CAMILA ANGELA CARVALHO DE OLIVEIRA

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: UM ESPAÇO PARA A
CONSTRUÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS
E REFLEXIVOS NA INFÂNCIA

SANTOS
2024

CAMILA ANGELA CARVALHO DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: UM ESPAÇO PARA A
CONSTRUÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS
E REFLEXIVOS NA INFÂNCIA**

Dissertação e Produto Técnico apresentados à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Luana Carramillo Going

**SANTOS
2024**

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos de Silva - CRB 8/6746

O48m	Oliveira, Camila Angela Carvalho de Mediação literária na escola: um espaço para a construção de leitores críticos e reflexivos na infância/ Camila Angela Carvalho de Oliveira; orientadora Luana Carramillo Going. - - 2024. 317 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, desenvolvimento e Políticas Públicas, 2024. Inclui bibliografia 1. Mediação Literária. 2. Leitor Crítico. 3. Literatura na Infância. 4. Formação Leitora. 5. Diálogos Literários. I. Going, Luana Carramillo. II. Título. CDU: Ed. 1997 --159.9 (043.3)
------	---

Dedico este trabalho aos meus pais, esposo, filho e professores.

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.

Aristóteles

OLIVEIRA, Camila Angela Carvalho. **Mediação de leitura literária na escola**: um espaço para a construção de leitores críticos e reflexivos na infância. 2024. 317 f. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

RESUMO

A literatura oferece aos estudantes a oportunidade de autoconhecimento e acesso ao vasto acervo de conhecimento acumulado pelo patrimônio histórico e sociocultural da humanidade. A escola como espaço formativo, deve proporcionar ao educando condições para o desenvolvimento de uma leitura estética, crítica e reflexiva, incentivando-o desde cedo a utilizar estratégias como antecipação, inferência, verificação, validação e apreciação. A mediação literária no ambiente escolar é de grande importância, pois promove o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criticidade e da reflexão de forma dialógica, tanto entre pares quanto em grupos coletivos. Este estudo teve como objetivo investigar de que maneira a mediação literária contribui para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos entre estudantes do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa-ação foi utilizada para levantar e analisar os dados referentes ao processo de mediação. Foram realizadas oito sessões de mediação literária com 15 (quinze) participantes, de ambos os sexos, com idades entre 8 (oito) e 10 (dez) anos, em uma escola pública municipal na cidade de Santos, SP. As respostas dos alunos foram analisadas, considerando os diálogos estabelecidos durante as sessões de mediação, o uso de estratégias de leitura, a interação do grupo e como essa experiência impactou a formação literária dos participantes. Os resultados obtidos foram: houve uma crescente na participação dos estudantes durante as discussões sobre as obras lidas; o aumento do uso das estratégias de leitura para a regulação, compreensão e construção de sentidos sobre os textos; uma postura mais crítica, analítica e o questionadora perante as informações apresentadas durante a leitura e as discussões, além de um maior uso da argumentação. A partir dos dados articulados criou-se um eBook sobre Mediação Literária, destinado a educadores e mediadores literários que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Mediação literária; Leitor crítico; Literatura na infância; Formação leitora; Diálogos literários.

OLIVEIRA, Camila Angela Carvalho. **Literary Reading Mediation in School: A Space for the construction of critical and reflective readers in childhood 2024**. 317 pages. Dissertation and Technical Product of the Master's Program in Psychology, Development, and Public Policies at the Catholic University of Santos. Santos, 2024.

ABSTRACT

Literature offers students the opportunity for self-knowledge and access to the vast body of knowledge accumulated by the historical and sociocultural heritage of humanity. The school, as a formative space, should provide students with the conditions for the development of aesthetic, critical and reflective reading, encouraging them from an early age to use strategies such as anticipation, inference, verification, validation and appreciation. Literary mediation in the school environment is of great importance, as it promotes the development of aesthetic sensitivity, critical thinking and reflection in a dialogical way, both among peers and in collective groups. This study aimed to investigate how literary mediation contributes to the development of critical and reflective readers among students in the 3rd (third) year of Elementary School. The action research methodology was used to collect and analyze data related to the mediation process. Eight literary mediation sessions were held with 15 (fifteen) participants, of both sexes, aged between 8 (eight) and 10 (ten) years old, in a municipal public school in the city of Santos, SP. The students' responses were analyzed, considering the dialogues established during the mediation sessions, the use of reading strategies, the group's interaction and how this experience impacted the participants' literary formation. The results obtained were: there was an increase in the students' participation during the discussions about the works read; the increased use of reading strategies for regulation, comprehension and construction of meanings about the texts; a more critical, analytical and questioning stance towards the information presented during the reading and discussions, in addition to a greater use of argumentation. Based on the articulated data, an eBook on Literary Mediation was created, aimed at educators and literary mediators who work in the initial grades of Elementary School.

Keywords: Literary mediation. Critical reader. Childhood literature. Reading formation. Literary dialogues.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 – Capa do livro <i>Meu Gato Mais Tonto do Mundo</i>	67
Figura 2 – Capa do livro <i>O Túnel</i>	69
Figura 3 – Capa do livro <i>A Verdadeira História dos Três Porquinhos</i>	71
Figura 4 – Capa do livro <i>Aqui e Lá</i>	73
Figura 5 – Capa do livro <i>Adélia</i>	75
Figura 6 – Capa do livro <i>O Pato, a Morte e a Tulipa</i>	76
Figura 7 – Capa do livro <i>Eu Fico em Silêncio</i>	78
Figura 8 – Capa do livro <i>Obax</i>	80

Lista de Quadros

Quadro 1 – Pergunta 1: Você gosta de ler? Por quê?	84
Quadro 2 – Pergunta 2: Você costuma ler quantos livros ao mês?	85
Quadro 3 – Pergunta 3: Como você escolhe os seus livros?	86
Quadro 4 – Categorização dos critérios para escolha do livro	88
Quadro 5 – Pergunta 4: Cite uma literatura que você gostou e por que gostou dela	88
Quadro 6 – Pergunta 5: Para você classificar um livro como bom, o que ele precisa ter?	89
Quadro 7 – Pergunta 6: Na sua escola há um momento em que vocês podem escolher livros para ler?	90
Quadro 8 – Pergunta 7: Gosta dos momentos de leitura feitos pela professora? Por quê?	91
Quadro 9 – Pergunta 8: O seu professor realiza muitas leituras em sala de aula? Conte-nos como são feitas	91
Quadro 10 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 1º	100

Quadro 11 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 2º	101
Quadro 12 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 3º	103
Quadro 13 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 4º	104
Quadro 14 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 5º	105
Quadro 15 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 6º	106
Quadro 16 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 7º	107
Quadro 17 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 8º	108
Quadro 18 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 9º	110
Quadro 19 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 10º	112
Quadro 20 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 11º	113
Quadro 21 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 12º	114
Quadro 22 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 13º	115
Quadro 23 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 14º	116
Quadro 24 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 15º	117
Quadro 25 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 16º	118
Quadro 26 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 17º	119
Quadro 27 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 18º	120
Quadro 28 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 19º	121
Quadro 29 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 20º	122
Quadro 30 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 21º	122
Quadro 31 – Combinados	125
Quadro 32 – 1ª Pergunta: Ele é um gato ou um elefante?	126
Quadro 33 – 2ª Pergunta (pergunta direta para o aluno 12): Você acha que é gato ou elefante?	126
Quadro 34 - 3ª Pergunta (direta para o aluno 12): Mas por onde que tá aqui mostrando que ele é um elefante?	126

Quadro 35 – 4ª Pergunta (para o coletivo): A imagem mostra elefante?	127
Quadro 36 – 5ª Pergunta (para o coletivo): E o jeito dele (do gato)?	127
Quadro 37 – 6ª Pergunta (para o coletivo): Tudo que ele faz é de gato?	128
Quadro 38 – 7ª Pergunta (coletiva): É um gato? Mas vocês falaram que era um elefante	128
Quadro 39 – 8ª Pergunta (coletiva): O amigo acha que existe uma raça chamada elefante de gato. Quem concorda com ele?	129
Quadro 40 - 9ª Pergunta (para o aluno 7): Por que você concorda com ele? Que parte do texto mostra que existe uma raça de gato chamado elefante?	129
Quadro 41 – 10ª Pergunta (para o aluno): Você, diga o que você acha (sobre ser um gato ou um elefante)?	130
Quadro 42 – 11ª Pergunta (para o coletivo): O amigo acha que é um elefante com jeito de gato. Quem concorda com ele?	130
Quadro 43 – 12ª Pergunta (para o aluno 3): Por que você acha isso?	130
Quadro 44 – 13ª Pergunta (para o coletivo): Ele tem jeito de gato? E que parte da história mostra que ele tem um jeito de gato? Qual é a página?	130
Quadro 45 – 14ª Pergunta (para o coletivo): Essa página aqui? Só essa página mostra isso?	131
Quadro 46 – 15ª Pergunta (para os alunos 1, 2, 3, 4, 6 e 9): Qual é a outra página que mostra que ele tem jeito de gato?	131
Quadro 47 – 16ª Pergunta (para o coletivo): E aqui, o que é isso aqui?	132
Quadro 48 – 17ª Pergunta (para o coletivo): O que que aqui lembra, gente?	132
Quadro 49 – 18ª Pergunta (para o coletivo): O amigo disse aqui que o autor colocou elefantes com peles de gatos	132
Quadro 50 – 19ª Pergunta (para o coletivo): E agora a última pergunta. Por que o autor, quando ganhou do amigo dele um livro sobre raças de gato, não achou o gato dele?	133

Quadro 51 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 22º	136
Quadro 52 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 23º	140
Quadro 53 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 24º	141
Quadro 54 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 25º	142
Quadro 55 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 26º	143
Quadro 56 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 27º	144
Quadro 57 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 28º	146
Quadro 58 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 29º	147
Quadro 59 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 30º	149
Quadro 60 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 31º	149
Quadro 61 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 32º	151
Quadro 62 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 33º	152
Quadro 63 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 34º	153
Quadro 64 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 35º	154
Quadro 65 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 36º	155
Quadro 66 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 37º	156
Quadro 67 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 38º	157
Quadro 68 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 39º	158
Quadro 69 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 40º	159
Quadro 70 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 41º	160
Quadro 71 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 42º	161
Quadro 72 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 43º	162
Quadro 73 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 44º	162
Quadro 74 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 45º	164
Quadro 75 – Escuta por meio da observação dos corpos dos participantes	167

Quadro 76 – Predisposição do aluno em compartilhar com os grupos suas observações sobre o texto	167
Quadro 77 – Combinados	167
Quadro 78 – Pergunta direcionada ao aluno 10: O que você percebeu da história? É sobre o que essa história?	168
Quadro 79 – Pergunta direcionada ao aluno 10: Onde aqui no livro mostra que eles morreram?	168
Quadro 80 – Pergunta 4 para o coletivo: Onde?	169
Quadro 81 – Onde está falando aqui no texto que um morreu?	170
Quadro 82 – Pergunta coletiva: O que eram aqueles olhões?	171
Quadro 83 – Pergunta coletiva: Mas o que estava acontecendo? Por que os olhos dela estavam cheios de peixinhos?	172
Quadro 84 – Pergunta coletiva: Ela estava no aquário?	172
Quadro 85 – Pergunta coletiva: Ela estava se afogando?	173
Quadro 86 – Pergunta para o coletivo: Mas era aquário? O que são esses olhos cheios de peixinhos?	174
Quadro 87 – Pergunta para o coletivo: Tem lógica essa informação que ele trouxe sobre os olhos chorando e secaram?	176
Quadro 88 – Pergunta para o coletivo: Mas a casa estava cheia?	176
Quadro 89 – Pergunta para o coletivo: As janelas estavam abertas?	177
Quadro 90 – Pergunta para o coletivo: Ela tá fechada?	177
Quadro 91 – Pergunta para o coletivo: Outra coisa que eu quero perguntar para vocês. Sobre o que é essa história?	178
Quadro 92 – Pergunta para o coletivo: Mas o que conta essa história?	179
Quadro 93 – Pergunta para o coletivo: Mas aconteceu alguma coisa nessa família?	180
Quadro 94 – Pergunta para o coletivo: Onde vocês perceberam que os pais se separaram?	180
Quadro 95 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 46º	186

Quadro 96 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 47º	192
Quadro 97 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 48º	193
Quadro 98 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 49º	195
Quadro 99 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 50º	196
Quadro 100 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 51º	197
Quadro 101 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 52º	201
Quadro 102 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 53º	205
Quadro 103 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 54º	206
Quadro 104 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 55º	208
Quadro 105 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 56º	211
Quadro 106 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 57º	214
Quadro 107 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 58º	215
Quadro 108 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 59º	217
Quadro 109 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 60º	220
Quadro 110 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 61º	222
Quadro 111 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 62º	223
Quadro 112 – Pergunta: Essas imagens, tá vendo essas imagens, os tecidos, as roupas, o cabelo, esse formato. Vocês trouxeram que era de um país, qual era mesmo o país?	234
Quadro 113 – Pergunta: Ela disse que se sentia sozinha. Falou para os amigos que ela tinha vivido uma chuva de flores, de pedras, ela viveu essa chuva?	235
Quadro 114 – Pergunta: Onde você vê isso?	235
Quadro 115 – Pergunta: Ah, então ela tá aqui dormindo no baobá. Cadê ela?	236
Quadro 116 – Pergunta: A mãe dela acreditava nela?	237
Quadro 117 – Pergunta: Não? Onde aqui tá mostrando que ela não acreditava?	237

Quadro 118 – Pergunta: Depois que nasceu esse baobá, as pessoas começaram a acreditar nela? Por quê?	238
Quadro 119 – Pergunta: Mas o que as pessoas não acreditavam?	239
Quadro 120 – Pergunta: E apareceu o elefante aqui?	240
Quadro 121 – Pergunta: Ah, então ela usou como se fosse uma semente?	241
Quadro 122 – Pergunta: Por quê?	242
Quadro 123 – Pergunta: E a menina, então, a pedra, o elefante, era um amigo da menina?	243
Quadro 124 – Pergunta: E por que ela tinha esse amigo?	243
Quadro 125 – Pergunta: Era o único amigo dela?	243
Quadro 126 – Pergunta: Sobre o que é essa história?	244
Quadro 127 – Pergunta: Vocês concordam com o colega?	244

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

DICIO - Dicionário Online de Português.

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study.

PISA - Programme for International Student Assessment.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	20
2 A LEITURA LITERÁRIA	24
3 SUBJETIVIDADE E LITERATURA	32
4 A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	40
5 LEITURA LITERÁRIA CRÍTICA	48
6 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ABORDAGEM LITERÁRIA.....	51
6.1 Conhecimentos Prévios.....	53
6.2 Antecipação/Previsão.....	54
6.3 Seleção	54
6.4 Inferência	54
6.5 Verificação	55
6.6 Validação	56
7 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	57
8 HIPÓTESE.....	58
9 OBJETIVOS.....	59
9.1 Objetivo Geral	59
9.2 Objetivos Específicos	59
10 METODOLOGIA.....	60
10.1 Participantes	65
10.2 Local e Período da Pesquisa	65
10.3 Instrumentos de Pesquisa.....	66
10.3.1 Plano de aula 1	67

10.3.2	Plano de aula 2	69
10.3.3	Plano de aula 3	71
10.3.4	Plano de aula 4	73
10.3.5	Plano de aula 5	75
10.3.6	Plano de aula 6	76
10.3.7	Plano de aula 7	78
10.3.8	Plano de aula 8	80
10.4	Procedimentos para a Coleta de Dados	83
10.5	Procedimentos para a Análise de Dados	83
11	RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
11.1	Etapa 1	84
11.1.1	Discussão do Questionário Perfil Leitor	92
11.2	Etapa 2	97
11.3	Mediações	97
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
	PRODUTO TÉCNICO	252
	REFERÊNCIAS	306
	APÊNDICE	316
	APÊNDICE A	317

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional na Educação Formal começou após muitos anos de trabalho voluntário. Durante esse período, dediquei-me a diversas atividades, como a entrega de alimentos para moradores de rua, distribuição de cestas básicas, organização de festas em comunidades carentes, leitura em hospitais, realização de saraus em asilos e apoio em reforço escolar, entre outras. Foi através dessas experiências que despertou em mim o interesse por atuar na área da Educação.

Ficou evidente para mim que muitas das pessoas que eu atendia apresentavam uma formação formal deficiente, o que resultava em poucas oportunidades de emprego e no desconhecimento de seus direitos como cidadãos. Embora as ações voluntárias fossem importantes, compreendi que a possibilidade de uma transformação social efetiva começava pela educação. Foi por essa razão que decidi cursar Pedagogia.

Logo no início do curso, tive a oportunidade de estagiar em uma escola que atendia crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Lá, pude observar diversas práticas pedagógicas realizadas pelos professores e percebi como as estratégias e decisões pedagógicas impactavam diretamente na aprendizagem e no comportamento dos estudantes.

Outro aspecto importante da minha vida profissional que sempre despertou grande interesse foi o trabalho com a literatura, pois os livros sempre fizeram parte da minha vida desde muito cedo. Minhas primeiras lembranças com livros são de quando eu tinha cerca de dois anos. Tenho flashes de uma coleção de livros com figuras e palavras escritas abaixo delas, provavelmente os nomes das figuras. Lembro-me também de alguns rabiscos de caneta, que provavelmente fiz tentando imitar uma escrita.

Uma lembrança mais concreta é de um livro de contos de fadas da Disney. Nessa coleção, cada livro vinha com duas histórias e uma fita cassete, que minha mãe comprava na banca de jornal perto de casa. Ganhei vários livros, mas um em especial marcou minha infância: "A Bela Adormecida", que recebi quando tinha cerca de três anos.

Acredito que tenha sido este livro que me cativou para o mundo da leitura. Lembro-me vividamente de folheá-lo enquanto ouvia a fita cassete e de sentir um frio na barriga quando chegava à cena em que a Bruxa sussurrava "Aurora". Eu tinha muito medo dessa cena, não queria que Aurora furasse o dedo na roca, mas meu desejo não podia mudar a história. Mesmo com medo, eu seguia adiante, lendo essa história todos os dias, pois o medo me fascinava.

Hoje percebo que, na verdade, estava tentando organizar e superar meus medos através da ficção, lidando com temas como a morte, o mal e o processo de superação. No final da história, mesmo após momentos difíceis para Aurora, aprendia que tudo acabaria bem. Foi assim que os livros me conquistaram e passaram a fazer parte da minha vida, oferecendo novas possibilidades, apresentando culturas diferentes e ajudando-me a enfrentar meus medos, entre outras coisas.

Devido a esse amor e reconhecimento pelo potencial da leitura literária, desenvolvi uma dedicação especial e um profundo interesse em estudar o tema. Ao ingressar na Educação Formal, percebi que havia crianças que gostavam de ler, mas a maioria não tinha esse hábito. Ficou claro para mim que esse gosto pela leitura estava intimamente ligado à forma como o professor organizava, apresentava e mediava as atividades de leitura.

Entendi que o papel do mediador/professor era fundamental nesse despertar pelo gosto da leitura, especialmente na promoção de uma leitura crítica e reflexiva, onde diferentes saberes e subjetividades se entrelaçavam para tecer uma rede de interpretações empolgantes e enriquecedoras.

A partir dessas observações, surgiu o problema de pesquisa: De que forma a mediação voltada para promover um diálogo entre a criança e a literatura contribui para a formação de leitores na infância, nos anos iniciais do ensino fundamental municipal? Minha pesquisa buscou responder a essa inquietação.

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando-lhes não apenas acesso a diferentes narrativas e universos simbólicos, mas também oportunidades para exercitar habilidades críticas e reflexivas (Chambers, 2023). Nesse contexto, a mediação literária surge como uma abordagem pedagógica essencial para promover uma leitura significativa e enriquecedora, especialmente no ambiente escolar.

Considerando a importância da escola como espaço privilegiado para a promoção da leitura, este estudo se justifica pela necessidade de compreender como a mediação literária pode contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos entre crianças do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Além disso, o estudo visa desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às necessidades e potencialidades dos educandos, ao investigar os efeitos da mediação literária nas estratégias de leitura das crianças e identificar possíveis melhorias no processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola.

A escolha de realizar a pesquisa com crianças do 3º (terceiro) ano se deve ao fato de este ser um ano letivo crucial para garantir a compreensão e interpretação de textos, além de concentrar-se na consolidação dos conhecimentos e competências em leitura, escrita e matemática.

A teoria de mediação literária, baseada no uso de estratégias de leitura, será o fio condutor deste trabalho. Busca-se investigar como a mediação que promove o diálogo entre a literatura, as crianças e o coletivo podem estimular a reflexão crítica, a análise e a interpretação dos textos, além de fomentar o desenvolvimento de competências leitoras mais sólidas.

Estudar esse tema também visa preencher uma lacuna na literatura acadêmica ao investigar especificamente o impacto da mediação literária no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos na infância.

Desta forma, a pesquisa está dividida da seguinte maneira:

O Capítulo 1 aborda a importância da leitura literária na formação de cidadãos críticos e reflexivos, conforme destacado por Freire (1998). Essa prática educacional é essencial para o acesso ao patrimônio histórico e cultural, servindo como recurso de transformação e humanização. Autores como Failla (2021) e Candido (1989) ressaltam que a literatura oferece

aos estudantes uma experiência rica em cultura, emoções e contextos diversos, promovendo uma compreensão ampla e participativa na sociedade.

Neste contexto, o Capítulo 1 também explora as práticas discursivas em leitura literária, fundamentais para o desenvolvimento de empatia e bem-estar emocional. A exposição a narrativas complexas e à diversidade de perspectivas literárias, como destacam Mar et al. (2006) e Botton (2013), amplia a capacidade dos leitores de compreender e empatizar com experiências humanas diversas. Bakhtin (1981) e Lajolo (1982) enfatizam que a literatura serve como uma ponte entre culturas e sociedades, enriquecendo o pensamento crítico e contribuindo significativamente para a formação da identidade e cidadania dos indivíduos.

O Capítulo 2 destaca como a literatura influencia a subjetividade, um processo contínuo e dinâmico moldado por experiências psicológicas, cognitivas, emocionais e sociais. A subjetividade, segundo Crochik (1998), é forjada pela absorção da cultura, permitindo expressão individual e crítica cultural. González Rey (2001) ressalta que a subjetividade é uma teia de experiências que se interconectam, onde novas experiências dialogam com as anteriores, criando interpretações e modos de ser únicos. A literatura atua como um catalisador nesse processo, proporcionando um espaço para explorar a complexidade humana, fomentando um diálogo entre o conhecido e o novo.

O Capítulo 3 discute a mediação literária, conceituada por Vygotsky e outros estudiosos como um processo essencial na interação do indivíduo com o mundo, mediado por sistemas simbólicos e instrumentos culturais. A mediação é vista como fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, criatividade e pensamento, que são formadas por meio das interações sociais e da incorporação de signos culturais. Segundo Oliveira (2021), a mediação não apenas facilita o acesso a esses instrumentos culturais, mas também influencia diretamente na formação dos processos mentais do indivíduo.

A literatura, em particular, é destacada como um meio poderoso de mediação cultural. Livros literários, diferentemente dos didáticos, oferecem uma exploração profunda da condição humana, estimulando a imaginação, a reflexão e oferecendo perspectivas diversas sobre a vida.

A mediação literária busca criar um ambiente de interação rica e significativa, onde o diálogo e a comunicação promovem uma relação mais íntima entre o leitor e o texto. Este processo não só proporciona conhecimento, mas também fomenta a apreciação crítica e estética, conforme argumentado por Azevedo (2007) e reforçado por Coutinho (2014). Por meio do diálogo, o mediador literário facilita um encontro de saberes, estimulando a expressão de diversas perspectivas e o desenvolvimento de um público leitor crítico, reflexivo e empático.

O Capítulo 4 discute o que é leitura crítica e como ela exige um leitor que penetre nas camadas do texto, vá além do que está nas entrelinhas, analise as informações fornecidas e as confronte. Silva (2009b) destaca a importância de formar leitores críticos que não aceitam passivamente as informações antes de questioná-las, utilizando estratégias de compreensão reflexiva. De acordo com Koch e Elias (2008, p. 18), o leitor proficiente possui a capacidade de processar, criticar, contrastar e avaliar as informações que lhe são apresentadas, produzindo sentido e compreensão do que lê.

Segundo Chambers (2023), os leitores críticos necessitam: 1) apresentar autores e obras desconhecidas; 2) convencer que um autor ou uma obra foi desvalorizado devido ao descuido durante a leitura; 3) mostrar relações entre obras de diferentes épocas históricas e culturas, que não foram percebidas; 4) fazer leituras que ampliem a percepção de outros leitores; 5) apontar o fazer artístico da obra; e 6) relacionar a arte com a vida, ciências, economia, entre outros.

O Capítulo 5 discute estratégias essenciais para aprofundar a compreensão e análise de textos literários. Essas técnicas são vitais para transformar leitores iniciantes em leitores críticos e reflexivos. Elas incluem a ativação do conhecimento prévio, o estabelecimento de objetivos de leitura, inferências e validação de hipóteses. Autores como Solé (2012), Girotto e Souza (2010, 2011), Bräkling (2004), Vidal (2019) e Brousseau (1986), entre outros, destacam a importância de estratégias que permitem ao leitor explorar além do conteúdo explícito, envolvendo-se ativamente na construção de significados e na interação com o texto. Essas estratégias fortalecem a capacidade de análise crítica e aumentam o envolvimento do leitor com a literatura, tornando a leitura uma experiência mais rica e transformadora.

O objetivo deste estudo é investigar, analisar e descrever como a mediação de leitura literária, que promove o diálogo entre o livro, o leitor e o coletivo, utilizando como base o uso de estratégias de leitura, repercute no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, promovendo a formação literária dos alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Santos - SP.

Os resultados da pesquisa buscam demonstrar como a mediação literária contribui para a formação de estudantes que são leitores apreciadores, estéticos, críticos e reflexivos na escola pública do município de Santos. A partir desses resultados, espera-se fornecer subsídios teóricos e práticos que possam auxiliar educadores e mediadores literários a aprimorar suas intervenções e promover experiências de leitura mais profundas e significativas com as crianças.

Como produto técnico decorrente deste estudo, será desenvolvido um e-book destinado aos educadores. Este material terá como foco o desenvolvimento de estratégias de mediação literária adequadas às infâncias, que poderão ser implementadas em instituições educacionais.

2 A LEITURA LITERÁRIA

A escola tem como objetivo preparar os jovens para o exercício da cidadania, formando cidadãos críticos, reflexivos e atuantes em seu meio (Freire, 1998). A leitura desempenha um papel fundamental nessa formação, proporcionando aos alunos acesso ao conhecimento produzido pelo patrimônio histórico e sociocultural da humanidade. A partir dessa base, os alunos podem criar condições para sua participação efetiva na sociedade, compreendendo e transformando sua própria realidade. A leitura é libertadora, pois transforma, informa, emociona e humaniza, aproximando-nos do que é humano em diferentes tempos, lugares, culturas e sentimentos (Failla, 2021, p. 2).

A leitura literária, por sua vez, permite criar e recriar outras possibilidades por meio da fabulação e da ficção. Todo ser humano deve ter o direito à fabulação, pois ela desempenha um papel crucial na formação do indivíduo, atuando como um elemento humanizador. “A literatura se expressa de forma universal ao longo de toda a história da humanidade, confirmando e negando, propondo e denunciando, apoiando e combatendo, oferecendo a possibilidade de vivenciarmos dialeticamente os problemas” (Candido, 1989, p. 113).

Dessa forma, a escola precisa oferecer um espaço significativo para a formação leitora dos estudantes, implementando ações que promovam o desenvolvimento de um leitor crítico, analítico, reflexivo e estético. Os espaços de leitura literária devem ser ambientes de interação, escuta e diálogo, que permitam a expressão da pluralidade de subjetividades, experiências e compreensões.

[...] a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade. Assim é que devemos reivindicar que a literatura ocupe um lugar central nos processos de formação na escola e fora dela, por meio de processos e de mediação dialógicos que incluam debate e a conversa acerca da obra (Macedo, 2021, p. 47).

Nesse contexto, é imperativo contar com a presença de um mediador de leitura, que desempenha o papel de ponte, um facilitador que permite uma análise mais profunda da obra lida. Conforme Michèle Petit (2008) enfatiza, o papel do mediador não se resume, de maneira alguma, a aprisionar o leitor, mas sim a apresentar-lhe pontes ou permitir que ele próprio as construa (Petit, 2008, p. 15). Para tanto, o mediador deve elaborar questões que estimulem os alunos à discussão, fomentando, assim, um diálogo democrático e coletivo.

De acordo com Vygotsky (2019), a aprendizagem se desenvolve por meio de processos de interações sociais, com o auxílio de indivíduos mais experientes, de modo que o sujeito, mediado pela atividade, apropria-se de condições internas e evolui por meio da interação.

Na fase da infância, o papel do mediador de leitura adquire ainda maior relevância, dado que as crianças estão em processo de apropriação do universo letrado, sendo a linguagem o meio pelo qual acessam e procuram compreender o mundo ao seu redor (Zilberman, 2003).

Por meio de perguntas instigantes propostas pelo mediador, a criança é incentivada a exercitar estratégias de leitura, tais como antecipação, inferência, verificação e validação (Solé, 2012), sendo convidada a expressar sua compreensão sobre o texto, fundamentando-a por meio do próprio livro, de conhecimentos prévios, subjetividade e vivências, o que promove o desenvolvimento das habilidades de análise crítica, reflexiva e estética (Carrijo, 2022).

É fundamental o trabalho de mediação literária tenha início na infância, de modo que desde cedo as crianças aprendam a exercitar o pensamento crítico e desenvolvam habilidades como pensar, analisar, escutar, apreciar, questionar e reformular, pois estes são verbos de ação essenciais para o desenvolvimento do cidadão crítico.

Com base na última avaliação do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (INEP, 2021), disponibilizada nos documentos da Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (*IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e no Relatório Nacional do PIRLS, produzido pela equipe técnica do PIRLS do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), os estudantes brasileiros apresentaram uma pontuação média baixa, de acordo com os parâmetros de proficiência estabelecidos pelo PIRLS. Entre os 65 (sessenta e cinco) países onde a avaliação foi aplicada, o Brasil ficou posicionado apenas à frente do Irã, Jordânia, Egito, Marrocos e África do Sul, evidenciando a deficiência na formação leitora dos estudantes brasileiros (INEP, 2023).

Além disso, na avaliação Programme for International Student Assessment (PISA), divulgada na página do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Eucacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil ficou em 52º (quinquagésimo segundo lugar) lugar na categoria de leitura, com 50% (cinquenta por cento) dos estudantes brasileiros demonstrando baixo desempenho (Oliveira, 2019).

A leitura literária é uma ação importante para o desenvolvimento intelectual, cultural, emocional, linguístico, psicológico e social de um indivíduo (Coelho, 2010). Efetua-se por meio da interpretação e compreensão de obras literárias, como romances, cordéis, contos, poesias, entre outros gêneros. A obra literária é uma porta para acessar universos fictícios e subjetivos,

adquirir conhecimentos e vivenciar experiências emocionais, culturais e cognitivas. Visto que a literatura é uma expressão artística que aborda o humano e suas infinitas possibilidades, realidades e complexidades, ela possibilita ao indivíduo refletir sobre si mesmo, sobre suas relações e sobre o mundo que o cerca.

A leitura literária é um ato comunicativo inserido na prática social, onde leitores e escritores, a partir de seus repertórios pessoais (cultura, sociedade, ideologia, vivências, entre outros), são transportados para vivências no campo simbólico e subjetivo.

De acordo com Montes (2020), a literatura proporciona a aquisição do saber, a apropriação da língua, permite revisar o passado, expande a visão sobre o mundo, possibilita refletir e analisar a si mesmo, além de desenvolver a sensação de pertencimento social, por meio da polifonia cultural que os textos oferecem.

A obra literária emerge da criação e do trabalho do escritor, que, por meio de sua arte, apresenta diferentes culturas, épocas, sociedades e formas de pensar e viver. Essas criações permitem ao leitor desenvolver a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e reflexivo, ampliar perspectivas e lidar com medos, sonhos, anseios e frustrações. Afinal, durante a leitura, é necessário imaginar, tornando-se, assim, um processo de criação constante.

Além disso, a literatura tem sido reconhecida como um recurso eficaz para promover a saúde mental e o bem-estar emocional. Através da identificação com personagens e situações, os leitores podem encontrar conforto, inspiração e insights para lidar com suas próprias lutas e dificuldades (Botton, 2013).

Os textos literários muitas vezes convidam o leitor a preencher lacunas de sentido, o que faz com que ele se torne ativo na leitura. Esses espaços de interpretação estimulam os leitores a fazer inferências, negociar significados e se envolver de forma mais profunda com o texto (Iser, 1999).

Em consonância com esse autor, ao interpretar o mundo criado por cada escritor, o leitor transcende sua condição de mero receptor passivo da mensagem, transformando-se em um construtor ativo de novos conhecimentos. Afinal, toda produção literária depende do leitor para que sua função seja cumprida. Esse processo ocorre por meio de um diálogo e uma interlocução entre a obra literária e o leitor, que, munido de seu conhecimento prévio, formula imagens e narrativas em sua mente.

Isso ocorre porque, durante a leitura, as informações são construídas na interação entre o texto e o leitor, ou seja, entre o texto criado pelo autor e a interpretação feita pelo leitor. Como afirmado por Silva (1997, p. 6), esse processo é uma combinação de criação e descoberta, conduzido ou orientado pelos olhos perspicazes do escritor.

O exercício da imaginação e da criatividade, fundamentais na prática da leitura literária, estimula a habilidade de resolução de problemas e a análise crítica. Durante a leitura, o indivíduo realiza uma série de operações mentais, como seleção, organização, análise, interpretação, avaliação e atribuição de sentido ao texto (Reyes, 2010). Isso se deve ao fato de que o texto literário apresenta múltiplos planos, camadas e alternativas, nas quais o leitor se movimenta ao longo da leitura.

As obras literárias oferecem inúmeras possibilidades de entendimento e interpretação, o que permite que muitas delas se tornem atemporais. A riqueza de significados contida em uma obra literária possibilita que ela seja revisitada e reinterpretada ao longo do tempo, mantendo sua relevância e apelo para diferentes públicos e contextos.

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (Jauss, 1998, p. 25).

Portanto, a leitura literária é influenciada pelo percurso individual de cada leitor e pela forma como este interpreta a narrativa com base em seu repertório pessoal, o que Kleiman (1989) denomina de conhecimentos prévios. Esses conhecimentos prévios incluem experiências de vida, bagagem cultural, aprendizados anteriores, valores, crenças e visões de mundo que cada leitor traz consigo ao se engajar com a obra literária. Esses elementos moldam a maneira como o leitor compreende e interpreta o texto, conferindo-lhe uma dimensão única e pessoal.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 1989, p. 13).

Uma obra literária opera dentro do domínio da linguagem, um sistema simbólico que medeia e facilita a comunicação entre os indivíduos. Esse sistema de representação da realidade estabelece significados compartilhados por determinados grupos sociais e culturais, moldando a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo ao redor (Rego, 2014, p. 55).

Ao se engajar com um texto literário, o leitor busca em seu repertório simbólico e em suas experiências pessoais significados e imagens que contribuam para a construção das representações propostas pelo texto. Ele precisa dedicar uma atenção especial para compreender, construir e captar todos os significados que a história oferece inclusive aqueles que estão implícitos, nas entrelinhas.

O leitor faz uso de todas as suas experiências e estruturas mentais moldadas pela linguagem e pelo seu contexto cultural para interpretar tanto o aspecto real quanto o ficcional da narrativa. Essa é uma ação ativa, na qual o leitor constrói significados em constante diálogo com o texto (Rouxel; Langlade, 2013).

A troca de significados que ocorre durante a leitura permite ao leitor expandir sua percepção, envolvendo-o ativamente e levando-o a refletir sobre sua formação humana. Durante esse processo, o leitor avalia suas próprias suposições e incorpora novas informações, integrando-as aos seus conhecimentos prévios.

Essa ampliação do conhecimento cultural e social, por meio da literatura, possibilita ao indivíduo explorar outras culturas, apresentando-lhe as diversas formas de ser, sentir e viver. Dessa forma, a leitura literária desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão e da empatia entre diferentes grupos e sociedades.

[...] além de contribuir para a ampliação das formas de conceber a vida e o universo, a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo para enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade (Macedo, 2021, p. 45).

Nesse contexto, quanto mais ampla for a bagagem cultural do indivíduo, mais eficaz será sua habilidade de leitura, resultando em uma expansão significativa do conhecimento cultural e social. Isso contribui para uma visão de mundo mais abrangente e para uma maior capacidade de compreensão e apreciação da diversidade cultural. Assim, a literatura se torna um recurso valioso para acessar o que há de mais profundo e íntimo no ser humano.

“O reflexo de mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do eu-para-mim (poderia esse eu-para-mim ser só?)” (Bakhtin, 2017, p. 29).

A literatura, ao longo da história, tem sido reconhecida como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano em várias dimensões. Um aspecto crucial é o impacto da leitura literária no desenvolvimento e na compreensão das experiências humanas. Estudos têm demonstrado que a exposição a narrativas complexas e à diversidade de perspectivas presentes

na literatura pode permitir aos leitores colocarem-se no lugar de personagens diferentes, vivenciando suas alegrias, dores e desafios (Mar *et al.*, 2006).

No que diz respeito ao desenvolvimento social, a literatura desempenha um papel importante na promoção do diálogo intercultural e na construção de pontes entre diferentes grupos e comunidades. Ao explorar narrativas que refletem uma variedade de contextos culturais e experiências, os leitores podem desenvolver uma apreciação mais profunda da diversidade humana e uma maior capacidade de se relacionar com pessoas de diferentes origens e perspectivas (Hirsch, 2002), pois a literatura está intrinsecamente ligada à cultura (Bakhtin, 2017).

De acordo com Bakhtin e Volochinov:

[...] o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extra verbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (Bakhtin; Volochinov, 1926, p. 4).

A compreensão sobre a construção de significados está intrinsecamente ligada às práticas discursivas e sociais nas quais os sujeitos participam ao longo de sua história de socialização. As práticas discursivas podem ser entendidas como as expressões verbais que abordam o tema em discussão, orientando a interação durante a comunicação (Bakhtin, 1981).

De acordo com Bakhtin, a linguagem é constitutiva, pois o pensamento do indivíduo é formado a partir da relação com o outro, por meio de uma interlocução de forma dialógica:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003a, p. 348).

Partindo desse pressuposto (Bakhtin, 2003b), o discurso é responsivo, pois ao realizá-lo, o falante apresenta suas opiniões, visão de mundo, ideologia e vivências. Já que o enunciado procede de enunciados pregressos, situando-se entre o pretérito (o que foi dito) e o futuro (o que será respondido). Portanto, a literatura, como comunicação verbal, contempla a interação social e dialógica, sendo “[...] um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural” (Coelho, 2000, p. 17).

Ao se deparar com uma variedade de obras literárias, o leitor é exposto a diferentes pontos de vista, novas maneiras de perceber o mundo, culturas, costumes, valores e ideias,

criando-se, assim, uma polifonia cultural, que se expressa pela “[...] multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (Bakhtin, 2010, p. 4).

Dessa forma, a literatura proporciona uma maior capacidade crítica e analítica ao leitor, que passa a ter diversas perspectivas sobre um tema e a formular opiniões mais fundamentadas. Na análise de Bakhtin (2010), a língua é compreendida como um espaço de interação. Quando o indivíduo escreve ou fala, ele incorpora em seu texto as experiências e as influências da sociedade em que vive, considerando o contexto no qual seu enunciado é produzido e projetando-o sobre seu potencial interlocutor.

De acordo com Petit (2009, p. 37), “Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele outro, diferente do que acreditava ser.” Logo, é na interação entre o eu e o outro que o significado se desenvolve.

De acordo com Chambers, durante uma conversa literária, o leitor utiliza-se de algumas ações, que são: Falando de si mesmo; Falando para outros; Falando juntos; Falando o novo.

No “Falando de si mesmo”, o autor revela que essa comunicação está ligada à escuta do que está sendo construído internamente, em pensamento. O leitor oraliza o que construiu intimamente, tomando consciência de sua construção, pois, como coloca o autor, “[...] não sabemos o que pensamos até ouvirmos o que dizemos[...]

No “Falando para os outros”, o autor afirma que, ao falar para outro leitor, o objetivo é ser compreendido por esse outro; dessa forma, ao comunicar seus próprios pensamentos, o leitor reconhece sua forma individual de pensar.

Na leitura “Falando juntos”, o objetivo é que, entre pares, os leitores consigam resolver juntos problemáticas complexas, utilizando o conhecimento de cada participante para resolver a questão.

No “Falando o novo”, o desejo do leitor é participar de uma conversa literária e, por meio dessa interação, gerar outros entendimentos e ampliar a apreciação. Assim, ele reconhece conscientemente a potencialidade social que essa vivência ocasiona em sua própria vida e observa como, por meio das imagens e visões apresentadas, isso o ajuda a criar e recriar sua própria essência tanto na vida individual quanto na vida coletiva (Chambers, 2023).

Assim, esse processo não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também contribui para a formação de posicionamentos diante do mundo. Como afirma Lajolo (1982, p. 7), a literatura serve “para entender o mundo, para viver melhor”.

A literatura atua, assim, como mediadora entre o mundo e o leitor, desempenhando a função de “palavra Mundo”, na qual a linguagem e a realidade se conectam dinamicamente

(Freire, 1989, p. 9). Uma vez que, por meio da palavra o indivíduo vai entender o mundo a sua volta e terá recursos para agir na realidade que o circunda.

No contexto da formação de identidade e cidadania, a literatura desempenha um papel crucial ao oferecer modelos de comportamento, valores e ideais que podem influenciar a construção da identidade pessoal e o engajamento cívico. Ao se depararem com personagens diversos e situações complexas, os leitores podem refletir sobre suas próprias experiências e valores, ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e de seu papel na sociedade (Appiah, 1996).

Dessa forma, a literatura promove o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e cultural no processo de humanização e cidadania do indivíduo. Ela não apenas proporciona entretenimento, mas também desafia, inspira e enriquece a vida das pessoas de maneiras profundas e significativas. Por ser uma prática social que leva o indivíduo à discussão e reflexões constantes sobre seus posicionamentos e suas ideologias, a literatura oferece ao leitor o exercício ativo do pensamento crítico, auxiliando-o no desenvolvimento do pensamento autônomo.

3 SUBJETIVIDADE E LITERATURA

O processo de constituição da subjetividade de um indivíduo ocorre por meio de uma série de experiências que abrangem os campos: psicológico, cognitivo, físico, emocional e social. Essas experiências moldam sua maneira de se relacionar tanto com o mundo externo quanto com seu mundo interno.

Ler é deixar-se levar pela situação, brincar com as palavras, deixá-las ressoar em nós e perder-nos nelas, encontrar o distante no próximo, cair e depois levantar, sabendo que a caminhada nada mais é que uma repetição. A literatura é afastamento, e ela se pratica também à distância nos limites do território, lá onde as fronteiras logo se tornam porosas. A subjetividade aparece aí, [...] como condição fundamental à sua prática (Gervais, 2013, p. 51).

A subjetividade, portanto, pode ser compreendida como um terreno interno que emerge do mundo externo, sendo inseparável deste. Sem a formação individual, o sujeito se dilui no meio social e natural ao seu redor. Essa subjetividade é forjada por meio da interiorização da cultura, que possibilita a expressão dos anseios individuais e até mesmo a crítica da própria cultura que contribuiu para sua formação (Crochík, 1998).

Esses processos são contínuos e sujeitos a diversas mudanças ao longo da vida do indivíduo. Cada experiência vivida proporciona informações que o sujeito assimila e responde, sendo influenciada por fatores históricos, culturais e emocionais.

As experiências histórico-socioculturais, aliadas às vivências pessoais e coletivas, se convertem em referências simbólicas que moldam a maneira como o indivíduo interpreta e se relaciona com os outros e com o meio. Nesse sentido, a subjetividade emerge quando as emoções são sensíveis aos registros simbólicos, permitindo ao ser humano não apenas se adaptar ao mundo, mas também produzi-lo ativamente (González Rey; Patiño, 2017a, p. 123).

Portanto, dentro desse processo, há um elemento criativo impulsionado pelo sentido subjetivo. Este último ressalta o surgimento de uma nova forma de produção psíquica, não como um ato intencional da pessoa, mas como uma qualidade adicional da psique humana que especifica o status subjetivo da experiência vivida. O sentido subjetivo surge da configuração subjetiva que se desenvolve em torno da experiência vivida, resultado de uma configuração abstrata que se constrói ao longo da própria experiência. Nesse processo, participam ativamente diferentes configurações da personalidade, manifestando-se em diversas formas de sentido subjetivo (González Rey, 2012, p. 27-28).

O sentido subjetivo representa uma interconexão inseparável entre os processos simbólicos e emocionais dentro de um mesmo sistema, onde a presença de um desses elementos

evoca o outro, sem que um seja absorvido pelo outro (González Rey, 2005, p. 127). Assim, o sentido subjetivo é permeado por uma teia de experiências subjetivas que geram e se transformam em outras interpretações e formas de subjetividade, demonstrando uma multiplicidade, complexidade e individualidade nos processos subjetivos (González Rey, 2007).

Os parâmetros pelos quais o sujeito responde ou reage diante de uma situação emergente são buscados internamente, com base nas informações previamente elaboradas dentro de si. Sua forma de agir, embora espontânea, é reflexo da subjetividade do sujeito. Este processo é impulsionado por uma linearidade que permite a definição dos elementos de sentido que constituem as configurações dominantes do sujeito (González Rey, 2009, p. 173).

As transformações subjetivas que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo resultam de um diálogo entre o que já está constituído e o novo. Essas transformações requerem certa estabilidade, na qual cada novo elemento precisa negociar com os sentidos subjetivos já existentes. É um processo contínuo de elaboração, reelaboração, comparação, contraposição, acolhimento, negociação, reivindicação e metamorfose (González Rey, 2009).

Nessa perspectiva, as novas experiências não apagam as anteriores, mas se transformam em diversas produções subjetivas. Portanto, a subjetividade demonstra uma dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como um espaço ontológico (González Rey, 2004, p. 75).

A subjetivação, que se desenrola durante nossas experiências, segue trajetórias imprevisíveis em relação à nossa consciência. Mesmo que tenhamos consciência de um ato ou momento específico, essa consciência já é uma manifestação de significados subjetivos, surgindo de várias fontes de sentido abstrato e não necessariamente vinculada diretamente àquele momento ou ação específica (Souza; Palatino Torres, 2019, p. 9).

Embora os significados etéreos não sejam criados de forma consciente pelo sujeito, sua resposta aos diversos fatores que compõem o momento atual está relacionada às várias características de sua personalidade, resultando na formação subjetiva daquele momento e reunindo diferentes significados etéreos de várias origens (González Rey, 2005).

Essa diversidade e multiplicidade de formas subjetivas surgem porque cada sujeito passa por vivências e construções simbólicas individuais, originadas em espaços sociais e culturais que fornecem repertório para essas construções. O número de experiências implica na unicidade e na diversidade subjetiva (González Rey, 2005).

As vivências sociais, culturais e coletivas desempenham um papel importante na composição das subjetividades, uma vez que cada indivíduo faz parte de um grupo social que

constrói sua cultura e percepção diante do modo de fazer e se relacionar com a vida (González Rey, 2005).

A característica intrínseca do sujeito como parte fundamental de sua própria subjetividade "representa o instante dinâmico da configuração histórica de sua subjetividade, sempre envolvido de forma contínua nos diversos ambientes sociais onde desenvolve suas diferentes atividades" (González Rey, 2005, p. 241).

As interações entre o coletivo e o individual são recíprocas, uma vez que um coletivo é formado por indivíduos. Como observado por Mitjáns Martínez (2005, p. 20), a constituição da subjetividade individual está intrinsecamente ligada à influência dos espaços sociais, os quais contribuem para sua formação. Portanto, as ações de um indivíduo refletem os significados subjetivos oriundos de diversas experiências sociais vivenciadas, os quais permeiam seus sentidos subjetivos atuais.

Como salientado por González Rey (2001, p. 9), nenhuma atividade humana ocorre isoladamente, sendo sempre influenciada pelo conjunto de significados que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa.

A subjetividade surge a partir da interação com a cultura na qual o indivíduo está imerso, tornando-se parte integrante dela. Nesse contexto, a subjetividade está imersa em um ambiente complexo, refletindo a compreensão do ser humano como um produto de uma realidade social igualmente complexa.

No entanto, essa abordagem não separa rigidamente o social do individual, reconhecendo a interconexão entre ambos. Destaca-se que o social e o individual são sistemas ontologicamente distintos, mas que se entrelaçam na esfera subjetiva, especialmente diante da influência da cultura como um elemento definidor do espaço social (González Rey, 2007).

A expressão da subjetividade social abrange a maneira como os sentidos e as formações abstratas emergem em diversos contextos sociais, formando um sistema no qual as criações e formações subjetivas de um espaço social específico estão continuamente interligadas com os significados e formações subjetivas de outras esferas sociais.

Embora as experiências sociais deixem suas marcas, elas não determinam o modo como o sujeito irá pensar sentir ou agir. A forma como o indivíduo interpreta essas ações está relacionada tanto às suas experiências anteriores quanto à intensidade de significado que a situação presente representa para ele.

Entretanto, como mencionado anteriormente, as experiências sociais por meio dos espaços de subjetivação desempenham um papel fundamental na formação da subjetividade do indivíduo. O sujeito necessita de ambientes de subjetivação que sejam moldados e influenciados

pela cultura, vivências sociais e experiências individuais, resultando em experiências etéreas que afetam cada indivíduo de maneira única e singular. Esses espaços não se limitam à cultura e à história; ao contrário, eles geram novas e distintas formas de interpretação.

Ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentidos subjetivos (González Rey, 2017b, p. 57).

A literatura representa um espaço de subjetivação, onde os textos literários proporcionam ao indivíduo vivências que abrangem o espectro cognitivo, cultural, emocional e social, enriquecendo seu repertório para a construção subjetiva. Durante o ato da leitura literária, emergem sentidos e significados originados tanto de experiências sociais quanto individuais, tanto do leitor quanto do escritor. Esses elementos geram novas interpretações e significações, intrinsecamente ligadas à pessoa envolvida, especialmente ao leitor.

Dessa forma, o processo de leitura desencadeia tanto a subjetividade individual quanto a coletiva, ao produzir e interpretar sentidos e significados. Assim, a atividade de escrever literatura atende a certas demandas de representação do mundo, por vezes servindo como precursora de uma prática socialmente influenciada. Contudo, isso só é viável através de uma abordagem que abra espaço para o livre, o teoricamente desimpedido, permitindo a entrada no domínio da ilusão e, de maneira dialética, transformando-se em algo comprometido ao provocar uma perspectiva sobre o mundo (Candido, 2000, p. 55).

A imersão na experiência humana através de um poema permite ao leitor estruturar a desordem que encontra em si mesmo, já que as representações simbólicas apresentadas pelo texto auxiliam na ampliação do entendimento sobre o significado da obra. Entretanto, as palavras organizadas não se limitam a simplesmente expressar um código: elas sempre transmitem algo que nos impacta devido a certa ordem.

Quando somos impactados por uma obra literária, seja oral ou escrita, isso ocorre devido à fusão inseparável entre a mensagem e sua organização. “[...] Toda obra literária implica essa superação do caos, alcançada através de uma disposição especial das palavras e apresentando uma proposta de significado” (Candido, 1995, p. 180).

Conforme o autor, por meio do acesso às histórias, o indivíduo constrói e recria sua identidade e conexão com o mundo ao seu redor. Uma determinada função psicológica pode ser considerada como um dos primeiros aspectos que vêm à mente quando refletimos sobre o

papel da literatura. “[...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2018, p. 17).

A criação e apreciação literárias derivam de uma espécie de desejo universal por ficção e imaginação, que parece ser inerente ao ser humano, pois surge consistentemente em sua vida, tanto como indivíduo quanto como parte de um grupo, ao lado da satisfação de necessidades mais básicas. Esse fenômeno é observado tanto em contextos primitivos quanto civilizados, em crianças e adultos, em pessoas educadas e não educadas. A literatura, em seu sentido mais amplo, é uma das formas que atendem a essa necessidade universal (Candido, 1999, p. 3).

A fabulação, defendida como direito por Candido (1995), é um processo de subjetivação que oferece ao indivíduo a oportunidade de vivenciar realidades fictícias que, ainda assim, refletem aspectos essenciais da condição humana, uma vez que a literatura aborda temas relacionados à experiência humana através das palavras.

O termo "humanização", conforme discutido por Candido (1995), refere-se ao processo que reforça em uma pessoa os atributos que consideramos fundamentais. Como a capacidade de reflexão, o conhecimento adquirido, a empatia pelo próximo, a sensibilidade emocional, a habilidade de abordar os desafios da vida, a apreciação da beleza, a compreensão da complexidade do mundo e dos seres, e o desenvolvimento do senso de humor. A literatura contribui para a nossa humanização, ao nos tornar pessoas mais compreensivas e receptivas em relação à natureza, à sociedade e aos outros seres humanos.

Este espaço de subjetivação por meio do texto literário oferece narrativas de experiências que, por vezes, são desconhecidas pelo leitor, ampliando seu conhecimento. Em outras ocasiões, apresenta vivências que o leitor já experimentou, proporcionando novas percepções; agora, devido ao distanciamento do ocorrido e à perspectiva diferente sobre o assunto, permite uma análise mais profunda, reflexiva e crítica dessa experiência. Nesse sentido, o texto literário desempenha a função de uma lente de aumento, ampliando a visão sobre a experiência do leitor e levando-o a refletir e reconsiderar o que ocorreu. Como disse Montes (2020, p. 225), "A leitura é um anseio por significados".

Os leitores estão em busca de palavras que os ajudem a enfrentar seus medos e a encontrar respostas para as questões que os preocupam. Eles exploram diversas direções, sem se preocupar com classificações e fronteiras entre obras mais ou menos legítimas. Por vezes, encontram apoio em um conhecimento, um testemunho, um relato, um romance ou um poema; encontram o suporte em uma frase escrita ou em uma estruturação. Ao poder nomear os sentimentos que experimentam, podem encontrar pontos de referência, acalmá-los e

compartilhá-los. Eles percebem que esses desejos ou medos, que pensavam ser únicos, foram vivenciados por outros e receberam voz (Candido, 1995, p. 182).

Reconhecer experiências vividas que antes pareciam únicas em um texto frequentemente desencadeia uma identificação, levando o leitor a compreender que suas dores ou alegrias são parte do ser humano, da experiência compartilhada pela humanidade, e que existem diversas maneiras de lidar com essas experiências.

Pode-se afirmar que o conteúdo, em interação com a forma, constitui um par inseparável que resulta em uma forma particular de conhecimento. Esse conhecimento pode ser uma assimilação consciente de conceitos, emoções, sugestões e influências, mas geralmente ocorre nas camadas do subconsciente e do inconsciente, integrando-se profundamente como um enriquecimento difícil de quantificar.

As produções literárias, independentemente de seu tipo ou nível, atendem às necessidades fundamentais do ser humano, principalmente por meio dessa integração, que amplia nossa compreensão e perspectiva do mundo. [...] Em todos esses casos, há uma humanização e um enriquecimento da personalidade e do grupo, por meio do conhecimento proveniente da expressão submetida a uma ordem redentora do caos (Candido, 1995, p. 182).

A literatura desempenha um papel significativo na formação da subjetividade individual, representando uma maneira de olhar para o mundo através de si mesmo e retornar a si mesmo para se recriar. Esta é a função intrínseca e poderosa da literatura (Candido, 1995, p. 188).

Além disso, a literatura atende a uma necessidade universal que, se não for atendida, pode resultar na privação da personalidade, pois ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela proporciona organização e libertação do caos, contribuindo assim para a humanização do ser humano. Negar o acesso à literatura equivale a prejudicar nossa humanidade. Ademais, a literatura pode servir como uma ferramenta consciente para revelar situações de restrição ou negação de direitos, tais como a pobreza, a servidão e a opressão espiritual (Candido, 1995, p.188).

A leitura de obras literárias proporciona uma entrada para um universo diverso e multifacetado, onde a palavra desempenha o papel de formar significados e enriquecer o mundo simbólico do leitor. Através de cada texto, o leitor é convidado a explorar narrativas e vivências fictícias concebidas, imaginadas e elaboradas pelo escritor. Ao se aventurar por esses diferentes universos, o leitor experimenta uma variedade infinita de experiências subjetivas e humanas, ampliando assim seu horizonte cognitivo e emocional.

Ler é deixar-se levar pela situação, brincar com as palavras, deixá-las ressoar em nós e perder-nos nelas, encontrar o distante no próximo, cair e depois levantar, sabendo que a caminhada nada mais é que uma repetição. A literatura é afastamento, e ela se pratica também à distância nos limites do território, lá onde as fronteiras logo se tornam porosas. A subjetividade aparece aí, antes de tudo, não como um tema ou um dado sobre o qual podemos nos debruçar a fim de lhe avaliar a performance, mas como condição fundamental à sua prática (Gervais, 2013, p. 51).

Na análise de uma obra literária, o leitor é chamado a estabelecer uma rede intrincada de conexões simbólicas e intertextuais, iniciando um diálogo entre a realidade ficcional da narrativa e o mundo tangível que o cerca. Este processo delineia "o caminho da verdadeira imaginação, que não se nutre dos resíduos da percepção e, portanto, não é uma espécie de sombra da realidade; ao contrário, estabelece séries autônomas e coerentes a partir dos estímulos da realidade" (Candido, 1999, p. 4).

A literatura promove um intercâmbio entre os domínios real e ficcional que se entrelaçam e se metamorfoseiam durante a interpretação, durante a própria leitura. Esse processo convida o leitor a imergir em contextos sociais, culturais e emocionais que constituem a experiência humana, mesmo que estes não tenham sido diretamente vivenciados pelo leitor. Essas vivências sociais, apresentadas por meio dos textos literários, enriquecem o repertório social e cultural do leitor, possibilitando, por vezes, uma transformação pessoal e uma percepção mais empática em relação ao outro.

A literatura, sendo mais do que apenas a criação de obras consideradas representações ou modificações de padrões subjacentes, é de interesse fundamental como uma experiência humana. Nesse sentido, se desperta naturalmente um interesse pelos elementos contextuais, que, além da estrutura, oferecem pensamentos valiosos sobre nossa própria identidade e destino.

A compreensão da estrutura de um texto depende consideravelmente do entendimento de como ele surge do contexto, alcançando uma autonomia interdependente, se me é permitido o jogo de palavras.

Assim, é difícil ignorar os problemas individuais e sociais que permeiam as obras literárias, conectando-as intimamente ao mundo em que vivemos (Candido, 1999, p. 3).

O texto literário, ao operar com a linguagem como um sistema simbólico, que serve como intermediário e facilitador da comunicação entre os indivíduos, estabelece significados compartilhados por grupos sociais e culturais específicos. Ele molda a percepção e a interpretação de objetos, eventos e situações do mundo ao redor, permitindo ao leitor enriquecer seu repertório de experiências psicológicas, emocionais, sociais e culturais, elementos essenciais para a formação da subjetividade (Rego, 2014, p. 55).

Em suma, a discussão empreendida reflete que a literatura ocupa um espaço de subjetivação que capacita o indivíduo a ampliar sua gama de experiências humanas, permitindo-lhe explorar outros contextos e reavaliar o seu próprio contexto de vida.

Através da fabulação, a ampliação de experiências possibilita a modificação e transformação do leitor, promovendo um diálogo interno no qual ele utiliza a leitura de forma subjetiva para construir significados. Identificar fatos relevantes, selecionar informações pertinentes, desenvolver narrativas, avaliar possíveis suposições, ampliar seu conhecimento e negociar com os sentidos.

A subjetividade e a leitura estão intrinsecamente interligadas, pois a subjetividade é formada por uma variedade de experiências sociais, psicológicas, físicas, emocionais e culturais. Constituindo assim um processo contínuo de construção e reconstrução.

4 A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

De acordo com o Dicionário Online de Português – DICIO (2024), a palavra "mediação" significa "ação de auxiliar como intermediário entre indivíduos ou grupos de pessoas; intervenção". Portanto, do ponto de vista conceitual trazido, pode-se depreender que o mediador é o recurso que atua ajudando ou criando uma ponte entre os indivíduos.

Nas palavras desses mediadores em suas conclusões avaliativas sobre o trabalho realizado, a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende que se constrói que se conquista e que se demanda tempo. [...] É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com leitores e com textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler (Bajour, 2012, p. 45).

Na linha da Psicologia Educacional e Social de Vygotsky, encontra-se uma concepção fundamental sobre mediação. Segundo o autor, a mediação está intrínseca ao percurso da vida humana, pois os instrumentos técnicos e o sistema de signos construídos pela cultura intervêm nas relações do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Essas representações mentais, por vezes substituindo os objetos reais e concretos, são acionadas quando internalizadas, refletindo nas funções psicológicas superiores do indivíduo (Oliveira, 1997, p. 42).

[...] o conceito de mediação, que nos remete ao terceiro pressuposto vygotskiano: a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo (Oliveira, 1997, p. 36).

As funções psicológicas superiores abrangem o domínio mental do indivíduo e incluem elementos como foco, invencibilidade, retenção de informação, capacidade de imaginar, linguagem, reflexão, entre outros. Estas funções se desenvolvem a partir das interações e influências do sujeito com o ambiente social, os sinais e as outras pessoas (Oliveira, 1997).

Aqui a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. Mas, até mesmo aqui, a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades, permanece em vigor (Vygotsky, 1930, p. 2).

Para o autor, a interação, o cognitivo e a linguagem surgem interligados, realizando negociações de sentido e significados sobre os processos vividos. Portanto, as interações resultam no desenvolvimento cognitivo, que ocorre por meio do “[...] processo de

transferência do social para o individual” (Freitas, 2012, p. 69), transformando a ação e o discurso por meio da linguagem em pontos importantes para o processo de desenvolvimento cognitivo. Logo, o processo dialógico, por meio da interação verbal e colaborativa, favorece o desenvolvimento humano, ajudando-o a estabelecer relações tanto no campo individual quanto no coletivo, tendo ressonâncias na própria formação do indivíduo.

O ser humano é um agente ativo na produção cultural, seja por meio de instrumentos materiais ou intelectuais (Mondin, 1982). Nas produções intelectuais desenvolvidas pelo indivíduo, encontramos elementos como ciência, religião, costumes, tecnologia e arte, todos funcionando como mediadores culturais que, ao serem apropriados pelo sujeito, influenciam na formação dos processos mentais individuais.

A arte, em particular, é uma forma de expressão que trabalha com signos e símbolos, sendo produzida e interpretada pelo homem ao longo de sua história. Ela não apenas oferece entretenimento, mas também transmite informações e mensagens aos que a usufruem ou a produzem (Biesdorf, 2011).

Dentro do domínio artístico, encontramos os livros literários, que se distinguem dos livros didáticos em diversos aspectos. Enquanto os livros didáticos seguem uma abordagem objetiva, metódica, lógica, precisa, hierárquica, acumulativa e sequencial, com um caráter eminentemente informativo e utilitário, apresentando um discurso impessoal, lógico, coerente e unívoco. Os livros literários têm uma função mais ampla, eles não apenas transmitem informações, mas também exploram a complexidade da experiência humana, estimulam a imaginação, provocam reflexões e oferecem diferentes perspectivas sobre a vida e o mundo (Azevedo, 2007, p. 1).

Os livros literários são definidos como textos de ficção e poesia, diferenciando-se dos livros utilitários por não terem uma finalidade prática específica. Eles apresentam seus temas de forma organizada, mas dentro de uma lógica própria e fazendo uso de recursos como a narrativa ou o poema. Além disso, os livros literários tendem a empregar discursos subjetivos e pessoais, o que lhes confere a capacidade de serem ambíguos, obscuros, analógicos, incoerentes e contraditórios. Eles também podem fazer uso de metáforas, ironias, criação de palavras, ritmos, aliterações, trocadilhos e rimas, permitindo uma ampla variedade de expressão e estilos (Azevedo, 2007, p. 2).

A mediação literária, por sua vez, tem como objetivo criar um espaço de experiência, apreciação e desenvolvimento das habilidades de leitura, utilizando o diálogo, a interação social, a comunicação e a reflexão dos leitores por meio da literatura. Essa abordagem visa não apenas transmitir informações, mas também promover uma relação mais profunda e

significativa entre o leitor e o texto, incentivando a compreensão crítica, a apreciação estética e o desenvolvimento pessoal (Azevedo, 2007).

De acordo com Aragão:

Poderíamos dizer que a mediação de leitura é a ação de promover o encontro entre o leitor e o livro para que, a partir desse encontro, haja a escuta do leitor e a conversa entre os livros, os leitores e o mediador com o propósito de que cada um dos participantes e todos juntos construam os mais diversos sentidos para o texto (Aragão, 2018, p. 151).

Logo, a meta da mediação literária é estabelecer uma conexão entre o livro, o leitor, o coletivo e o mundo, através da promoção de questionamentos que acolham, estimulem e convidem os participantes a expressarem suas perspectivas. Isso inclui ampliar suas percepções e significados sobre a leitura, permitindo que mergulhem nas camadas e possibilidades do texto (Coutinho, 2014, p. 176).

Esse espaço de compartilhamento, trocas, incentivo, construção e desenvolvimento através do prazer e da experiência de leitura contribuem para a formação de um público leitor crítico, reflexivo, criativo, estético e empático. Isso ocorre através do estímulo aos diálogos, questionamentos, interações e socialização do conhecimento e das percepções individuais e coletivas. Essa abordagem cria um ambiente propício para o encontro consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Toda literatura, as histórias que nós lemos bem como aquelas que nós contamos – nos emprestam recursos para que imaginemos o potencial humano. No seu melhor sentido, a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinar pensamentos, crenças (Langer, 2007, p. 17).

A mediação literária proporciona uma experiência coletiva envolvendo pessoas múltiplas e diversas, que são formadas inúmeras experiências e vivências. Com subjetividades e culturas distintas se constituindo em um momento em que o diverso, o múltiplo, a imaginação, a criação, o íntimo e o coletivo se entrelaçam. Impulsionados pelos enigmas e possibilidades que o texto literário oferece. Não há um único sentido para a interpretação do que foi lido; ao contrário, busca-se abrir espaço para as inúmeras significações que um mesmo texto pode suscitar (Chambers, 2023).

Durante todos os momentos, o mediador deve estar atento para abrir espaço de diferentes tipos de apreciações e interpretações, que são instigadas tanto pelo texto quanto pelo próprio mediador. Sua intenção é ampliar as observações do grupo, ajudando-os a compartilhar suas impressões sobre o texto e a tecer diálogos significativos. Após a discussão coletiva, é

importante que o mediador faça uma autoavaliação de sua atuação, utilizando todas as possibilidades que surgiram tanto do texto quanto das observações trazidas pelo grupo (Pastorelli; Viotto, 2021).

Cecilia Bajour (2012) define a mediação como a combinação de seleção, leitura, escuta e conversa. A seleção do livro a ser lido, a leitura e a análise da obra são etapas cruciais para o planejamento de possíveis perguntas que ajudem a enriquecer a conversa sobre o livro.

O improviso pode resultar em situações complexas e desconfortáveis para o mediador. Pois, durante a leitura, podem surgir problemas como páginas faltando, conteúdos inadequados para a faixa etária ou para o contexto dos participantes, ou temas para os quais o mediador não está preparado. Além disso, a falta de conhecimento da história e das possíveis lacunas que o texto apresenta pode comprometer a experiência de leitura, impedindo que o mediador explore todo o potencial do texto.

Conhecer as chaves que cada livro possui possibilita ao mediador intervir nos conhecimentos literários que deseja explorar junto aos leitores (Bajour, 2012).

Escolher qual livro será lido não é uma decisão fácil; portanto, ao realizar essa ação, o mediador deve ter em mente qual problemática deseja apresentar durante a leitura. As perguntas filosóficas críticas (Chauí, 2000): “O quê?”, “Por quê?” e “Como?” ajudam nesse momento. Outra ação importante ao escolher o livro a ser lido é partir da escuta atenta dos leitores, ouvindo o que dizem sobre as leituras, quais livros já leram o que já dominam e o que precisam garantir para se tornarem leitores ainda mais proficientes e críticos.

De acordo com Bajour (2012, p. 52), o mediador deve escolher “[...] textos vagarosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagoga, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações [...]”. Essa escolha deve visar ao crescimento no repertório do leitor e ao domínio da habilidade interpretativa (Solé, 2012; Lerner, 2007).

A partir do conhecimento e análise do grupo, o mediador poderá fazer escolhas mais assertivas, pois a escolha parte da escuta e da reflexão (Bajour, 2012). Lembrando que “[...] escolher um livro é uma atividade de alto valor. Aqueles que escolhem estão exercendo poder” (Chambers, 2023, p. 70).

O mediador desempenha um papel fundamental ao conectar, promover e facilitar esses diálogos. Ele seleciona, acompanha, escuta e formula questionamentos que possam estimular uma reflexão profunda sobre a leitura. Sendo assim, ele é responsável por articular os diálogos entre as diferentes subjetividades dos participantes e a obra literária.

Como agente cultural, o mediador literário desempenha o papel de facilitar a interação entre os sujeitos e o mundo cultural que os rodeia (Santos, 2009). Por meio da mediação literária, ele cria um ambiente propício para que as singularidades se encontrem, tanto entre si quanto com o mundo e com a existência, promovendo a construção de significados e interpretações.

Durante esse momento, não se busca determinar quem possui mais ou menos conhecimento, mas sim reconhecer as diversas possibilidades de interpretação e as diferentes repercussões que um texto pode ter em um grupo de leitores. Assim, a mediação literária se torna um verdadeiro encontro de saberes literário (Bajour, 2012).

Segundo Petit:

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou a descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, a elaboração do espírito crítico (Petit, 2013, p. 23).

Durante esses momentos de mediação literária, os recursos simbólicos, a cultura e as subjetividades entram em ação. O mediador precisa estar atento ao que se manifesta, promovendo uma rede de interlocução onde as diversidades se apresentam e dialogam, respeitando as individualidades e valorizando as capacidades inventivas do grupo (Nóbrega, 2009).

As perguntas provocativas não têm como objetivo uma resposta única, mas sim estimular e despertar um olhar mais atento do leitor, levando-o à crítica, à reflexão, à inferência e a tantas outras habilidades, convidando os participantes a expressarem as emoções que os livros despertaram neles diante de seus colegas (Petit, 2013, p. 22).

Essa ação deve ser sutil, abrindo espaço para que o leitor crie sua própria interpretação e percurso dentro da história, permitindo-lhe fabricar suas próprias passarelas e metáforas (Petit, 2013, p. 27). Quando esse espaço é aberto, surgem observações e relatos surpreendentes, revelando uma sensibilidade muitas vezes não percebida pelo mediador. Durante a formação literária, é essencial abrir espaços para que o leitor seja protagonista, tornando-se um sujeito estimado e apreciado por seus conhecimentos estéticos, artísticos e literários, além de suas experiências como sujeito cultural e social.

Formar opinião sobre a própria leitura, comunicá-la de forma clara ao grupo e dialogar com aqueles que têm formas diferentes de entendimento são competências que devem ser oportunizadas em uma comunidade leitora (Bajour, 2012).

Outro aspecto crucial na atuação do mediador é garantir a ampliação do acesso ao repertório cultural oferecido ao leitor, avaliando os tipos de literatura sugeridos nas mediações. É importante verificar se essas obras compartilham características semelhantes, tratam dos mesmos temas, empregam linguagens poéticas parecidas ou apresentam imagens ilustrativas estereotipadas, ou se há uma diversidade de autores e estruturas narrativas.

É fundamental que o mediador seja um leitor apaixonado pela arte literária e consiga transmitir esse amor aos demais participantes. Pois ser mediador de leitura envolve uma grande responsabilidade e requer estudo constante para aprimorar sua atuação. Esse amor torna-o sensível, permeado pela leitura e, portanto, perspicaz (Reyes, 2014). Visto que, ao desfrutar desse momento em comunhão entre pares, ele estará realizando a sua leitura e ampliando a construção de sentidos sobre a obra.

Como Michele Petit propõe, "[...] para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado" (Petit, 2013, p. 61).

Mas o mediador não deve estar munido apenas de sentimentos; ele precisa conhecer as particularidades implícitas na leitura e na sua difusão. É necessário buscar informações sobre livros, autores, editoras, gêneros, lançamentos, eventos culturais e literários, realizar uma curadoria de livros publicados, estudar sobre o tema, entre outros aspectos, pois o repertório do mediador repercute em sua atuação (Dantas, 2019).

Atuando como agente cultural, o mediador deve sempre ter em mente a inclusão dos participantes nas produções artísticas produzidas pela humanidade. É crucial lembrar que esse direito é negado a muitos devido aos problemas de desigualdade socioeconômica que afetam diversas regiões do país.

Assim, ao oferecer oportunidades de acesso por meio da expressão artística literária, o agente cultural auxilia essas pessoas a adentrarem na cultura, na diversidade e nas possibilidades de experiências que ela proporciona. A partir dessa vivência, será possível que elas se construam, se descubram e se tornem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos (Petit, 2013, p. 31), pois “Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações com as quais construímos nossas identidades e a sociedade em que vivemos” (Cosson, 2014, p. 154).

Antonio Candido (1995) afirma que todo cidadão tem o direito à fabulação, e que esse direito é inerente a todo ser humano. Segundo ele, o acesso à literatura é fundamental para garantir esse direito.

Dessa forma, ao iniciar essa experiência na infância, o mediador estará proporcionando à criança o acesso ao patrimônio cultural, o que refletirá em sua composição criativa, inventiva,

comunicativa, imaginativa, cognitiva, emocional, estética, diversa e plural, contribuindo para a formação de sua subjetividade.

Os mediadores desempenham o papel de iniciadores do percurso leitor da criança, a convidando a expressar suas sensações, interpretações e conhecimentos perante a leitura. Ao colocá-la diante de outras sensações, interpretações e conhecimentos que surgirão durante o momento de leitura e discussão literária em grupo, estarão possibilitando o acesso a um mundo de descobertas, a si mesma, aos outros e ao seu meio.

A realização de leituras coletivas é um recurso poderoso para o desenvolvimento e a ampliação do repertório dos participantes, seja no campo da linguagem, do conhecimento sobre o mundo, das emoções, da criatividade ou da apreciação estética. Nesses momentos, as crianças têm a oportunidade de expressar oralmente como leem e produzem sentidos a partir da obra literária. Elas podem alternar entre negociar e discordar das percepções e observações levantadas pelo grupo durante a leitura e a discussão.

Essa interação verbal promove um ambiente de troca de ideias e construção coletiva de significados, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e a ampliação do repertório literário e cultural dos participantes.

[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo do diálogo entre indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisada em si mesmo, [...] as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo (Colomer, 2007, p. 62).

O papel do mediador é de extrema importância, pois é através dele que a criança terá acesso à riqueza da expressão artística contida na literatura. A forma como esse encontro entre a criança e o texto literário é conduzido terá um impacto significativo em sua relação com os livros. Conforme salientado por Petit (2013), cabe ao mediador transmitir sua paixão pelos livros e proporcionar momentos enriquecedores de descobertas que a literatura oferece. Nesse sentido, é essencial que o mediador seja realmente um verdadeiro apreciador e amante do texto literário.

Como ressaltado por Freire (1998), a percepção dos alunos sobre o mediador é fundamental para o seu desempenho, destacando a importância de buscar uma integração entre palavras e ações, entre a aparência e a essência, para garantir uma conexão genuína e enriquecedora com os alunos.

O mediador deve constantemente refletir sobre sua relação com a língua e com a literatura, buscando ampliar e enriquecer sua própria formação como leitor. Como um leitor

ativo, ele inevitavelmente será surpreendido e impactado pela diversidade de leituras que emergem durante sua mediação junto ao grupo, assimilando e sendo influenciado pelas diferentes vozes que permeiam o diálogo. Cada intervenção que transita por ele tem o potencial de moldar sua própria jornada como leitor e sua compreensão subjetiva do mundo literário.

Este ambiente de mediação não se trata de um espaço controlado, mas sim de um lugar rico em diversidade e possibilidades. Dessa forma, a mediação desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, no cultivo das subjetividades individuais e no desenvolvimento do processo leitor e cognitivo de todos os participantes.

5 LEITURA LITERÁRIA CRÍTICA

Ler é muito mais do que decodificar e juntar palavras; é adentrar nos sentidos do texto, compreendê-lo e interpretá-lo. No entanto, essas ações não são simples de serem realizadas, pois exigem busca, reflexão, análise, contexto, informação, conhecimentos e estratégias (Solé, 2012). Essas ações tornam-se ainda mais importantes quando se trata de leitura crítica.

Para Lerner (2007, p. 73), "Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania [...]". Logo, para a autora, não basta ler o que está escrito; é necessário um posicionamento perante o texto.

De acordo com Silva (2011, p. 93), "[...] O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível - ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade." Portanto, durante toda a leitura, ele é ativo, participativo, analítico e reflexivo, lendo as linhas, as entrelinhas e para além das entrelinhas, sempre se posicionando frente às informações que lhe são apresentadas (Silva, 1997).

Essa concepção de leitor está intrinsecamente ligada à compreensão, que visa a construção de sentidos e significados, envolvendo esforços cognitivos e o uso de recursos para interpretar um texto (Solé, 2012). A interpretação está associada ao que está exposto, à fundamentação de uma expectativa (antecipação), a uma conceituação e às compreensões pregressas (Silva, 2011). Logo, está ligada aos dados que o "objeto livro" oferece e às contribuições cognitivas e emocionais internas.

Essas ações referentes ao leitor crítico (questionador, participativo, problematizador, analítico) são aprendidas e construídas. "[...] a compreensão na/da/pela leitura exige o domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas e, conseqüentemente, há a necessidade de conceber o aprendiz leitor como um sujeito ativo a processar tal produção" (Souza; Girotto, 2011, p. 12). Assim, o leitor deve ter uma postura analítica e uma apreciação mais profunda, posicionando-se "[...] diante dos fatos e das ideias que circulam por meio do texto" (Silva, 2009b, p. 28).

Contudo, a ação crítica de analisar diferentes pontos de vista cria recursos para o desenvolvimento da democracia, uma vez que o leitor lida com diversas convicções e aprende a questioná-las e confrontá-las, tornando-se, assim, menos manipulável.

Ao interagir com materiais escritos, ele examina as evidências apresentadas a fim de ampliar e penetrar nas múltiplas camadas de significado de um texto, para que, dessa forma, possa obter um posicionamento. Movido pela suspeita e pela busca por informações para a

construção de uma interpretação sólida, o leitor desenvolve a sensibilidade e aprende a refletir e transformar as ideias por ele construídas, sempre analisando as circunstâncias para argumentar consigo mesmo o porquê de tal posicionamento (Silva, 2009b).

Com base nos autores, a leitura literária crítica promove uma compreensão mais detalhada e fundamentada, que possibilita ao leitor descobrir temas implícitos, elementos artísticos, intencionalidades do autor, entre outros aspectos, e, por meio desses dados, formar um posicionamento sobre o que foi apresentado.

Chambers (2023) defende que a leitura crítica deve ser iniciada na infância. Uma vez que as crianças nascem com faculdades críticas inatas, pois desde o nascimento tentam analisar e compreender tudo o que está à sua volta. Essas habilidades devem ser desenvolvidas e exercitadas com mais profundidade durante a infância, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura literária crítica. O autor se apoia na teoria de W.H. Auden (Chambers, 2023, p. 38) para fundamentar sua proposição de que as crianças podem desenvolver a leitura literária crítica. Segundo a teoria de Auden, visa-se que os críticos necessitam: 1) apresentar autores e obras desconhecidas; 2) perceber quando um autor ou obra foi desvalorizado devido ao descuido durante a leitura; 3) mostrar relações entre obras de diferentes épocas históricas e culturas que não foram percebidas; 4) realizar leituras que ampliem a percepção de outros leitores; 5) apontar sobre o fazer artístico da obra; e 6) relacionar a arte com a vida, ciências, economia, entre outros.

É necessário que o leitor iniciante possa, por meio de modelos e experiências, construir recursos que lhe permitam ler “as linhas”, “as entrelinhas” e “para além das entrelinhas”, como afirma Ezequiel Theodoro Silva (2009b). E que aprenda a buscar informações, realizar inferências, sustentar e validar suas hipóteses, pensar no contexto histórico, social e cultural, e usar essas informações para ampliar a leitura de si mesmo e do mundo. Logo, deve-se aprender a utilizar estratégias de compreensão que são recursos utilizados por leitores proficientes.

De acordo com Koch e Elias (2008, p. 18), o leitor proficiente possui a capacidade de processar, criticar, contrastar e avaliar as informações que lhe são apresentadas, produzindo sentido e compreensão do que lê. Dessa forma, ele age estrategicamente ao ler, comandando e autorregulando seu próprio processo de leitura.

Essas experiências devem ser desenvolvidas pelo mediador, que deverá conhecer seu leitor e desenvolver uma escuta sensível para ajudá-lo a ampliar o domínio dos recursos de leitura crítica. O mediador deve proporcionar protagonismo ao leitor, para que ele se reconheça como o próprio produtor de sentido e agente da sua própria leitura crítica, de tal modo que, a

cada leitura, necessite de menos ajuda do mediador para adentrar as camadas do texto, tornando-se, assim, uma ação autônoma (Giotto; Souza, 2011).

Ao conhecer e planejar as estratégias que utilizará para conduzir a leitura e alcançar os objetivos traçados, o mediador estará contribuindo para a formação de um leitor autônomo e reflexivo.

Feitas essas considerações, passa-se, no próximo capítulo, a discorrer sobre as estratégias de leitura que colaboram na compreensão e na leitura crítica e reflexiva literária.

6 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ABORDAGEM LITERÁRIA

Construir significados, interpretar e analisar textos literários não são tarefas simples, especialmente para leitores iniciantes. Para que esses leitores possam realmente se apropriar da leitura, é fundamental que desenvolvam estratégias que lhes permitam explorar os textos de forma mais profunda, resultando em uma compreensão mais rica e significativa.

“[...] se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (Solé, 2012, p. 47).

O objetivo desse processo é despertar no leitor iniciante o interesse por textos que explorem a linguagem de maneira poética, narrativa e visual, permitindo-lhe reconhecer nuances linguísticas, intertextualidades e interdiscursividades. Além disso, visa capacitar o leitor a analisar contextos históricos e realizar outras análises e reflexões que contribuam para uma leitura crítica e reflexiva.

Uma forma de os alunos desenvolverem essas habilidades é por meio do contato com um leitor proficiente, que lhes sirva de modelo, planeje e auxilie, possibilitando-lhes avançar em suas aprendizagens (Lerner, 2007). Para Brousseau (1986), a aprendizagem ocorre durante a interação em momentos de ação entre o aluno, o professor e o saber. É o professor quem planeja situações de aprendizagem que proporcionam ao educando a oportunidade de utilizar seu saber e avançar na construção do conhecimento.

Como já citado, as propostas devem ser pensadas como parte de um processo, no qual há uma progressão de complexidade e domínio das estratégias de leitura, pois a compreensão dessas estratégias ocorre pela interação e pela prática comunicativa (Kleiman, 2016).

Nesse contexto, o processo busca habilitar o leitor a compreender, avaliar e formular considerações sobre o texto, bem como a analisar as perspectivas do autor e de outros leitores com base nas evidências apresentadas no texto.

De acordo com Brousseau (1986), para que o aprendiz se torne autônomo em sua aprendizagem, é necessário que ele realize algumas ações, como decidir quais conhecimentos/saberes são necessários para resolver o problema apresentado, quais estratégias devem ser formuladas para solucioná-lo e como deve argumentar de modo a sustentar e validar suas conclusões e decisões.

Como coloca Solé (2012, p. 23), durante o processo de leitura, o leitor busca “[...] satisfazer [obter informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.” Portanto, toda leitura apresenta uma questão a ser desvendada; no caso da literatura, é buscar uma construção

de sentido, por meio da arte, que interligue o texto, o leitor e o meio, permitindo ao leitor acessar os conhecimentos da humanidade, sejam eles sociais, emocionais, culturais, entre outros.

Ser um leitor é desejar entender os pensamentos alheios para aprimorar nossa própria compreensão. Isso também envolve a sensação de fazer parte de uma comunidade de interesses, transformando-nos não apenas em receptores, mas em interlocutores do que o autor criou (Foucambert, 1994, p. 30).

Portanto, desenvolver uma leitura crítica que vá além da mera compreensão literal, penetrando nas profundezas do texto e sendo capaz de identificar mensagens ocultas e implícitas, exige o emprego de estratégias específicas.

De acordo com Chambers (2023, p. 37), as crianças nascem com a faculdade crítica, pois, de forma espontânea, elas questionam, classificam, comparam e julgam. No caso da crítica literária, elas se dispõem a analisar, comparar e avaliar tanto a interpretação e a narrativa quanto a própria obra literária. Todas essas ações estão interligadas à construção de sentido do livro ou da história.

As estratégias ajudam o indivíduo a regular uma ação, auxiliando-o a “[...] selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações [...]” que visam à concretização de um objetivo ou uma meta (Solé, 2012, p. 69).

As estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas (Kleiman, 2000). As estratégias cognitivas da leitura são as operações inconscientes do leitor, aquelas que não atingem a consciência, utilizadas como recursos para alcançar o objetivo da leitura.

Já as estratégias metacognitivas estão ligadas à metacognição, ou seja, à capacidade do leitor de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, de planejá-la e regulá-la de maneira inteligente. Assim, as estratégias metacognitivas são as operações sobre as quais temos controle, permitindo-nos regular quando lemos sem entender um texto e souber a finalidade da leitura.

Dessa forma, elas podem ser conscientemente convocadas pelo leitor como recurso para focar a atenção nos conteúdos e informações importantes, no monitoramento da compreensão e na construção de sentido, com o objetivo de solucionar as dificuldades apresentadas durante a leitura e sua compreensão.

Desse modo, as estratégias ajudam a regular a interpretação durante a leitura literária. Para que isso ocorra, é necessário ativar o conhecimento prévio pertinente, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, antecipar possíveis desdobramentos, fazer inferências, questionar a si mesmo, resumir, sintetizar, entre outras técnicas (Solé, 2012, p. 36).

Bräkling enfatiza que, para realizar uma leitura crítica de forma eficiente, o leitor precisa:

[[...] a) ativar seu conhecimento prévio em relação a todos os aspectos envolvidos na leitura – incluindo o assunto abordado, o gênero textual, o meio de publicação (jornal, revista, livro, folheto, entre outros), informações sobre o autor, o contexto histórico da publicação do texto, a fim de selecionar as informações relevantes para criar o contexto adequado para a leitura fluente; b) antecipar as informações que podem ser encontradas no texto em questão; c) fazer inferências durante a leitura, indo além do texto literal e interpretando o que as palavras sugerem; d) localizar informações específicas presentes no texto; e) verificar a validade das inferências e antecipações feitas ao longo do processo de leitura; f) sintetizar as informações encontradas em diferentes partes do texto; g) estabelecer conexões entre os diversos segmentos do texto; h) relacionar as informações do texto com conhecimentos prévios, experiências pessoais e outros textos já lidos (Bräkling, 2004, p. 6).

Contudo, as estratégias de leitura devem ser ensinadas, por meio de mediações que permitam ao leitor desenvolver e ativar suas capacidades cognitivas, uma vez que essas habilidades não surgem de forma espontânea.

Nesse sentido, é necessário que o docente desenvolva, em linhas gerais, as estratégias, contemplando as seguintes etapas:

6.1 Conhecimentos Prévios

O conhecimento prévio engloba todos os saberes que o leitor adquire ao longo da vida e utiliza como base na seleção e compreensão das leituras. Inclui aspectos textuais, visuais, linguísticos, culturais, sociais, econômicos, psicológicos e históricos, que são fundamentais tanto na escolha de um livro quanto durante o ato da leitura.

Como mencionado por Kleiman (1992), a leitura é um processo interativo, no qual o leitor emprega esses diversos níveis de conhecimento para interpretar e compreender o texto. A partir desses conhecimentos prévios, o leitor é capaz de imaginar as cenas, caracterizar os personagens e avaliar as narrativas, envolvendo sua bagagem de vivências, conhecimentos e subjetividade no processo de leitura.

Portanto, a etapa de seleção não apenas influencia diretamente a compreensão e o engajamento do leitor, mas também reflete uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade, a relevância e a autenticidade dos materiais de leitura disponibilizados.

6.2 Antecipação/Previsão

A antecipação na leitura literária ocorre quando o leitor levanta hipóteses sobre o que poderá acontecer na história, realizando assim uma previsão. Para essa antecipação, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos ou subjetivos, buscando antecipar informações, cenas e desfechos com base nas informações que já possui e no que observa, por exemplo, na capa.

Como destaca Solé (2012, p. 108), a partir dos conhecimentos prévios e das informações fornecidas pelo texto, o leitor aventura-se a prever o que está por vir, geralmente apoiando-se em alguma característica dada pelo livro, como imagem, letra, texto, diagramação, entre outros. Solé (2012, p. 109) ressalta que, além da estrutura textual, a obra oferece várias fontes de previsões, como características físicas e emocionais dos personagens, descrições de cenas, conflitos, resoluções e causas, entre outros elementos.

A antecipação é crucial na leitura literária, pois, através do levantamento de hipóteses e sua verificação, a narrativa vai sendo construída. Solé afirma que a interpretação e a compreensão ocorrem em um processo de elaboração e verificação de hipóteses.

Quando as antecipações do leitor não correspondem ao que está escrito, ele se depara com um problema a ser solucionado, o que exige uma revisão de partes do texto onde o escritor deixou pistas que podem ter sido negligenciadas durante a leitura.

6.3 Seleção

A seleção ocorre quando o leitor escolhe as informações que julga importantes para alcançar os objetivos que orientam sua leitura (Solé, 2012; Vidal, 2019). Dado que os textos abordam uma diversidade de possibilidades, temas e mensagens, saber selecionar partes e informações importantes durante a leitura possibilita ao leitor uma melhor compreensão do que está lendo e, principalmente, o acesso às camadas mais profundas do texto.

6.4 Inferência

A inferência ocorre quando o leitor é capaz de conectar as informações fornecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, gerando assim novas informações. Essas novas informações tornam-se pistas que auxiliam na construção de significados, por meio de processos de dedução e análise que permitem ao leitor compreender o texto (Solé, 2012).

Partindo da teoria de Solé (2012), as inferências dependem dos indícios que o texto oferece. Através das lacunas ou objetivos do texto, o leitor pode tirar suas conclusões, fundamentando-as em algo concreto e atendo-se ao que o texto traz. As inferências são projeções que se originam a partir das informações tanto explícitas quanto implícitas no texto, aliadas ao conhecimento prévio do leitor. Essas projeções estabelecem relações diversas, como causa e efeito, mudança, identidade, tempo, espaço, entre outras, que contribuem para a compreensão do texto.

Marcuschi (2011) destaca que as inferências são produzidas com a contribuição de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos, de diversas naturezas, que operam de forma integrada.

Giroto e Souza (2011) complementam ao dizer que a inferência é uma dedução ou uma mensagem que não está explícita no texto, que necessita acessar a leitura nas "entrelinhas." Uma inferência é uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como "ler nas entrelinhas."

As informações, percepções e aprendizados armazenados na memória de cada pessoa influenciam diretamente sua capacidade de inferência: quanto mais extenso o acervo de conhecimentos retidos, maior é a habilidade do indivíduo para compreender um texto. Dessa forma, os saberes adquiridos, as vivências experimentadas e tudo o que está gravado em sua mente colaboram para preencher as lacunas presentes no texto (Soares, 2024).

Portanto, a inferência se vale tanto das informações presentes no texto quanto dos conhecimentos prévios do leitor. A partir dessa integração, são feitas projeções, deduções e o preenchimento de lacunas, gerando significados que permitem compreender e interpretar um texto. Fazer inferências significa ir além dos dados explícitos, sejam eles verbais ou não. Trata-se de uma atividade mental contínua do ser humano, que busca constantemente atribuir significados à realidade e intenções às pessoas (Monfort, I.; Monfort, M., 2013, p. 1).

6.5 Verificação

A etapa de verificação é fundamental no processo de leitura, pois é nesse momento que o leitor busca confirmar a validade de suas antecipações e inferências. Trata-se de uma fase de checagem, na qual o leitor procura evidências no texto que corroborem suas suposições e interpretações, garantindo assim a coerência e a precisão de sua compreensão (Gough; Hoover, 1990).

Nesse sentido, a verificação representa uma etapa crítica da leitura, na qual o leitor busca validar suas hipóteses e verificar se sua compreensão está alinhada com o texto. Ao buscar elementos que confirmem suas antecipações e inferências, o leitor desenvolve uma abordagem reflexiva e analítica, aprimorando sua capacidade de interpretação (Gough; Hoover, 1990).

Essa fase de verificação pode envolver a identificação de pistas textuais, a análise de citações relevantes, a busca por exemplos ou evidências que sustentem as interpretações propostas pelo leitor. É um processo dinâmico e iterativo, no qual o leitor reavalia constantemente suas hipóteses à luz das informações apresentadas no texto (Pressley; Afflerbach, 1995).

Ao realizar a verificação, o leitor não apenas valida suas interpretações, mas também aprimora sua habilidade de leitura crítica e sua capacidade de análise textual (Pressley; Afflerbach, 1995).

6.6 Validação

A validação implica em fornecer recursos ou informações que sustentem uma ideia ou interpretação quando surgem questionamentos. Para alcançar esse objetivo, o leitor precisa empregar seus conhecimentos, formulando explicitamente dados ou informações que respaldam suas ideias (Brousseau, 2008). É um tipo de argumentação que busca um consenso por meio de um consenso racional (Kleiman, 1989, p. 70). Essa ação permite justificar as razões que o levaram a determinado entendimento.

No entanto, caso os dados e as informações selecionadas se mostrem insuficientes, o leitor deve revisar quais informações não foram consideradas e buscar estratégias para reorganizá-las, permitindo assim uma interpretação mais embasada da narrativa.

Como observa Lerner (2007, p. 94), esse processo de validação, que inclui a correção mútua e autoavaliação realizada pelos educandos, é essencial no ensino, pois contribui para o desenvolvimento de um comportamento leitor autônomo.

7 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A problemática de pesquisa deste estudo se concentra na seguinte questão: De que maneira a mediação literária, que propõe o uso de estratégias de leitura e discussão sobre a obra, pode contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos entre crianças do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental?

8 HIPÓTESE

Uma mediação literária planejada, que promova o diálogo entre o livro, o leitor e o coletivo, utilizando-se como base o uso de estratégias de leitura, repercute no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, contribuindo para a formação literária dos alunos do 3º(terceiro) ano do Ensino Fundamental.

9 OBJETIVOS

9.1 Objetivo Geral

Descrever e analisar de que maneira a mediação de leitura literária, que propõe o uso de estratégias de leitura e discussão sobre a obra, contribui para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos entre crianças do 3º(terceiro) ano do Ensino Fundamental.

9.2 Objetivos Específicos

- Verificar como as crianças utilizam estratégias de leitura, tais como conhecimentos prévios, antecipação, seleção, inferência, verificação e validação em relação à obra apresentada.
- Analisar possíveis modificações na forma como as crianças utilizam conhecimentos prévios, antecipação, seleção, inferência, verificação e validação durante o processo de mediação literária, por meio da análise das mediações.
- Identificar o uso de posicionamento crítico e reflexivo durante as leituras realizadas.
- Verificar a influência da mediação literária na formação de estudantes do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal como leitores críticos e reflexivos.
- Divulgar a mediação literária nos meios educativos de modo a auxiliar nas reflexões e nas ações da própria prática.

10 METODOLOGIA

A busca pela compreensão e pelo conhecimento é uma ação inerente ao ser humano, realizada ao longo de toda a história da humanidade. Por meio da compreensão e do acesso ao conhecimento, ele é capaz de realizar melhorias tanto para si quanto para seu grupo social.

A pesquisa é um meio pelo qual se obtêm descobertas e respostas para as questões que intrigam o homem. Quando realizada, pode auxiliar no desenvolvimento e na melhoria da vida humana.

Portanto, toda pesquisa surge de um questionamento que se alimenta da "[...] atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo" (Minayo, 2001, p. 17).

Segundo Minayo (2001, p. 19), "Toda investigação se inicia por um problema, uma questão, uma dúvida ou uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais." Assim, a pesquisa surge da necessidade de responder perguntas, entender, interpretar e descrever fatos.

Noutras palavras, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. (Minayo, 2001, p. 15).

A metodologia é definida quando o pesquisador planeja como iniciará e desenvolverá o corpus a ser estudado. Toda pesquisa científica baseia-se em métodos que sustentem e validem as informações analisadas. Nesta pesquisa, a abordagem adotada foi a qualitativa. Essa abordagem caracteriza-se por ter como fonte de dados o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta, o que lhe permite obter uma análise mais profunda do contexto em que as informações são produzidas.

Além disso, utiliza transcrições para compor a análise de dados e tem como foco central o processo, e não o resultado. É uma forma de análise indutiva, em que o aspecto central da pesquisa é o significado (Bogdan; Biklen, 1994). Trata-se de "[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, [...] a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência" (Minayo, 2001, p. 16).

Portanto, a escolha pela pesquisa-ação se deve ao fato de ela ser uma metodologia de pesquisa inserida na abordagem qualitativa, que possui dois objetivos centrais: a ação e a pesquisa. "A ação para produzir mudanças em alguma comunidade, organização ou programa. Pesquisa para aumentar o entendimento por parte do pesquisador ou cliente, ou ambos (e comumente alguma comunidade mais abrangente)" (Dick, 2000, p. 10).

Dessa forma, a pesquisa-ação é um método de pesquisa que visa propor mudanças e melhorar a compreensão dos participantes sobre o objeto pesquisado, desenvolver estratégias e avaliar sua eficácia, além de saber agir em situações práticas. Utiliza-se do coletivo para análise e resolução do problema, sendo uma metodologia fundamentada na autorreflexão coletiva exercida pelos participantes de um grupo social, de forma a melhorar as práticas educacionais ou sociais e ampliar o conhecimento, tendo como campo de pesquisa os locais onde essas situações ocorrem.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (Thiollent, 2011, p. 75).

O pesquisador participa do processo de forma interna, como participante, o que lhe permite ter um olhar mais aprofundado sobre o processo e as situações vividas durante a pesquisa. Esse tipo de pesquisa "[...] lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos" (Minayo, 2001, p. 15). Assim, o contato direto com o grupo pesquisado e a ação propriamente dita fornecem dados carregados de sentido.

De acordo com Paiva (2019), a pesquisa-ação perpassa pelos seguintes processos: planejamento, ação, observação e reflexão. A seguir, discutiremos em que consiste cada ciclo adotado na pesquisa. O planejamento envolve o reconhecimento do problema e a mudança que se pretende realizar, além das ações necessárias para efetuar a mudança no contexto pretendido. A ação "consiste em uma intervenção deliberada e criticamente informada" (Paiva, 2019, p. 74).

A observação analisa as ocorrências realizadas durante a ação. Por fim, a reflexão ocorre na avaliação e descrição dos efeitos ocasionados pelas intervenções realizadas no contexto da aplicação da pesquisa.

A pesquisa "Mediação de leitura literária na escola: um espaço para a construção de crianças leitoras críticas e reflexivas", que tem como objetivo analisar como a mediação literária por meio de estratégias de leitura e discussão literária possibilita o desenvolvimento do leitor crítico e reflexivo. Utilizou-se da metodologia de pesquisa-ação para levantar e analisar os dados referentes ao processo de mediação.

Por meio desse método, a investigação irá produzir conhecimentos mais concretos, possibilitando a análise e a objetivação de ações que contribuam para a sistematização de mediações literárias, colaborando com a formação e o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos na infância.

A pesquisa foi aplicada com um grupo de 15 (quinze) crianças do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, entre 8 (oito) e 10 (dez) anos, em uma escola municipal da Baixada Santista - SP.

A escolha por um grupo de crianças do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental deve-se ao fato de ser o ano letivo em que a compreensão e a interpretação de texto devem ser consolidadas, além de ter o foco na consolidação dos conhecimentos sobre leitura, escrita e também matemática.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2019), o aluno do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental deve: Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião após a leitura. Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Inferir informações implícitas nos textos lidos; inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Foi realizado um questionário (Apêndice A) para levantar as experiências leitoras dos alunos, além de oito encontros onde foram realizadas a leitura de oito livros com mediações. Os livros utilizados foram: "Meu gato mais tonto do mundo" (Bachelet, 2017); "O túnel" (Browne, 2015); "A verdadeira história dos três porquinhos" (Scieszka, 2005); "Aqui e Lá" (Moreyra; Moraes, 2015); "Adélia" (Alphen, 2016); "O pato, a morte e a tulipa" (Erlbruch, 2007); "Eu fico em Silêncio" (Ouimet, 2021) e "Obax" (Neves, 2010).

Os livros utilizados se enquadram na categoria de livro-álbum, que articula texto, imagem e projeto gráfico (Ramos, 2011), marcados pela intencionalidade do autor/ilustrador/editor, que visam um leitor coparticipante na construção da narrativa e na produção de sentidos. Além de obras literárias infantis de boa qualidade, que contemplam o uso estético da linguagem, das ilustrações, qualidades textuais e cuidado com o projeto gráfico. De acordo com Reyes (2013), um bom livro infantil relaciona forma e conteúdo.

A escolha por essas categorias de literatura deve-se ao fato de ela convidar o leitor a uma escuta e um olhar mais atento, pois, ao lidar com essas linguagens, possuem muitas camadas e proporcionam múltiplas interpretações. Isso exige do leitor o planejamento e o uso

de estratégias de leitura para a compreensão da narrativa, além de possibilitar a apresentação de várias chaves para a discussão sobre o texto, promovendo a análise crítica e reflexiva por parte dos alunos.

O questionário aplicado aos estudantes antes do início das mediações literárias tinha como objetivo levantar informações sobre o processo leitor dos participantes, tais como: se gostavam de ler; quais tipos de literatura acessavam; quais gêneros literários preferiam; se possuíam acesso a livros; como era a mediação realizada pela educadora; e como interpretavam esses momentos de leitura.

De acordo com Pastorelli e Viotto (2021), para organizar uma mediação é necessário que o mediador conheça o grupo e suas experiências leitoras, de modo a planejar e programar leituras e discussões que proporcionem um possível avanço na formação leitora das crianças.

Tratando-se de uma pesquisa científica baseada na metodologia da pesquisa-ação, é fundamental ter um planejamento para alcançar o objetivo determinado e produzir os efeitos projetados (Paiva, 2019). Diante disso, foi necessário que o pesquisador adquirisse conhecimentos prévios sobre o grupo participante e o tema, para poder intervir conforme as situações surgiam durante a pesquisa e, ao mesmo tempo, manter o foco no objetivo da pesquisa (Thiollent, 2011).

Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 23).

Sendo assim, o questionário de levantamento do perfil do leitor foi necessário para compreender as experiências leitoras dos participantes e planejar quais mediações seriam necessárias para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. Dessa forma, foram cumpridos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, que visam à identificação do problema e do contexto em que a pesquisa será aplicada. Em seguida, foi realizado o procedimento de planejamento.

Após a análise dos questionários, foi planejada a sequência de livros que seriam lidos e projetadas possíveis perguntas para auxiliar os participantes, promovendo o desenvolvimento do uso de estratégias de leitura e a postura de leitura crítica e reflexiva em relação aos textos.

Como a mediação trata-se de uma interação (Freitas, 2012), na qual cada pessoa traz consigo sua bagagem social, cognitiva e emocional, as perguntas planejadas foram flexíveis e

ajustadas conforme o desenrolar da leitura e as compreensões apresentadas pelos leitores no momento da leitura. Vale ressaltar que conhecer as possíveis “chaves” de leitura que o texto apresenta (Bajour, 2012) ajudará o mediador na condução da mediação. Além disso, o aporte teórico sobre o tema tratado subsidiará os caminhos a serem seguidos durante a aplicação da pesquisa.

Ao se utilizarem de um conjunto de proposições logicamente relacionadas, a teoria busca uma ordem, uma sistemática, uma organização do pensamento, sua articulação com o real concreto, e uma tentativa de ser compreendida pelos membros de uma comunidade que seguem o mesmo caminho de reflexão e ação (Minayo, 2001, p. 20).

Partindo do pressuposto de que a pesquisa-ação visa o processo (Thiollent, 2011), a pesquisa realizou um ciclo de oito mediações, organizadas em um encadeamento de leituras e discussões coletivas sobre o texto, cumprindo assim o processo de ação proposto pela metodologia da pesquisa-ação.

As mediações literárias aplicadas seguiram o seguinte modelo: iniciar com uma conversa sobre o texto, trazendo dados relacionados ao livro, como editora, autor, entre outros, para ampliar o repertório dos leitores e contextualizá-los em relação à leitura. Realizar a leitura do texto literário com a escuta atenta por parte do mediador, para verificar quais construções de sentido estão sendo estabelecidas durante a leitura. E, por fim, mediar a discussão sobre o texto lido, auxiliando os leitores a acessarem as camadas do texto e estimulando o uso das estratégias de leitura (Solé, 2012) que promovem uma leitura crítica e reflexiva. Esses momentos foram gravados em áudio.

A escuta atenta do mediador, que também era a aplicadora da pesquisa, contemplou a observação, que faz parte da metodologia da pesquisa-ação. Por meio das falas dos participantes, o mediador reorganizava as perguntas com o objetivo de promover o desenvolvimento do uso das estratégias de leitura e a formação do leitor crítico e reflexivo.

Para a análise dos dados coletados, foram transcritas e analisadas as narrativas de três mediações de leitura: a primeira, "Meu gato mais tonto do mundo" (Bachelet, 2017); a quinta, "Aqui e Lá" (Moreyra; Moraes, 2015); e a última, "Obax" (Neves, 2010).

Segundo Bolívar Botía (2002), as situações das narrativas em contextos específicos permitem identificar características comuns dentro de uma comunidade, possibilitando a construção de um marco interpretativo enriquecido de sentido. As narrativas elaboradas por ações simbólicas, comportamentais e verbais ajudam a compreender mais profundamente essas narrativas, contemplando assim a reflexão, que é um componente da metodologia da pesquisa-ação.

Após a análise das narrativas levantadas por meio das mediações, constatou-se que os participantes apresentaram uma evolução no uso das estratégias de leitura: conhecimentos prévios, previsão/antecipação, seleção, inferência, verificação e validação, além de uma maior apreciação estética literária e artística e um posicionamento crítico e reflexivo em relação às leituras.

10.1 Participantes

A pesquisa foi conduzida em uma escola da Baixada Santista - SP, com a participação de 15 (quinze) estudantes do 3º (terceiro) ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os 15 (quinze) participantes eram crianças com idades entre 8 (oito) e 10 (dez) anos, de ambos os sexos, todas residentes nas cidades da Baixada Santista - SP.

10.2 Local e Período da Pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública da Baixada Santista - SP, que atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante os meses de fevereiro, março e abril de 2024 (dois mil e vinte e quatro).

A escola atende 484 (quatrocentos e oitenta e quatro) alunos, nos horários das 7h (sete) às 11h45 (onze horas e quarenta e cinco minutos) e das 13h (treze horas) às 17h45 (dezessete horas e quarenta e cinco minutos) e no formato híbrido (contraturno), das 8h (oito horas) às 13h (treze horas) ou das 13h (treze horas) às 17h (dezessete horas).

Ela conta com 22 (vinte e duas) turmas: quatro de primeiro ano, quatro de segundo ano, cinco de terceiro ano, cinco de quarto ano e quatro de quinto ano. Além disso, há seis turmas no período da manhã e sete turmas no período da tarde no ensino híbrido.

A escola possui 18 (dezoito) salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multimídia, uma sala de atendimento especializado, um refeitório, uma quadra, uma secretaria, além das salas de gestão.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, foi constatado que 58% (cinquenta e oito por cento) da comunidade escolar pertence às classes D/E, cuja renda é de até R\$2.900,00 (dois mil e novecentos) reais; 38% (trinta e oito por cento) à classe C, cuja renda varia de R\$2.900,00 (dois mil e novecentos reais) a R\$7.000,00 (sete mil reais); e 9% (nove por cento) à classe B, cuja renda é acima de R\$7.100,00 (sete mil e cem reais). Atualmente, 100 (cem) famílias são atendidas pelo programa Bolsa Família. Em relação à moradia, 58%

(cinquenta e oito por cento) vivem em imóveis alugados. Quanto ao nível de escolaridade dos responsáveis pelos educandos, a maioria possui Ensino Médio (38%) (trinta e oito por cento), 26% (vinte e seis por cento) têm Ensino Superior e 7% (sete por cento) possuem pós-graduação.

Em relação ao trabalho com a literatura, a escola possui uma biblioteca com diversos livros de boa qualidade literária. Conta também com um projeto literário chamado "Maleta Literária". No qual os estudantes retiram quinzenalmente um livro da biblioteca e o levam para casa para realizar a leitura com a família.

Este projeto visa incentivar o hábito da leitura, apresentar diferentes gêneros literários, promover a interação entre a família, ampliar o repertório, estimular a imaginação, o senso crítico, a capacidade de concentração e mostrar que a leitura pode ser uma opção de diversão. Em caso de perda do livro, o aluno pode doar um livro de seu acervo pessoal.

10.3 Instrumentos de Pesquisa

Foi aplicado um questionário chamado "Questionário Perfil Leitor", composto por oito perguntas semiabertas, abrangendo questões de natureza dissertativa e descritiva. O questionário foi criado e formulado pela autora com base no levantamento descrito no Apêndice A.

Além disso, foram realizadas oito sessões de mediação literária, das quais três foram transcritas para análise: a primeira, "Meu gato mais tonto do mundo" (Bachelet, 2017); a quinta, "Aqui e Lá" (Moreyra; Moraes, 2015); e a última, "Obax" (Neves, 2010).

As oito mediações seguiram os seguintes procedimentos:

- **Antes da mediação:** seleção dos livros, planejamento da mediação, e projeção de possíveis encaminhamentos de perguntas-chave;
- **Durante a mediação:** estabelecimento de combinados, apreciação da capa, uso de algumas estratégias de leitura, como o acesso a conhecimentos prévios, uso da antecipação/previsão, inferência, seleção de informações, e a leitura baseada na escuta ativa e na devolutiva das perguntas aos alunos (metodologia 'A Didática': devolver ao aluno a pergunta realizada por ele, para que ele possa criar recursos para a resolução do problema);

- **Depois da mediação:** discussão coletiva sobre os pontos trazidos pelos alunos durante a leitura, análise das chaves que o texto apresentava, e provocações que novamente estimularam o uso das estratégias de leitura, como inferência, verificação e validação.

No procedimento de seleção de livros, foram escolhidos oito títulos, todos no formato de livro-álbum, que em sua estrutura narrativa utilizam a articulação de texto, ilustração e design gráfico.

Outro ponto considerado na escolha foi a pluralidade de tamanhos, temas, arte, autores, ilustradores, editores, linguagem e complexidade. Os livros selecionados e utilizados nas mediações foram: "Meu gato mais tonto do mundo" (Bachelet, 2017); "O túnel" (Browne, 2015); "A verdadeira história dos três porquinhos" (Scieszka, 2005); "Aqui e Lá" (Moreyra; Moraes, 2015); "Adélia" (Alphen, 2016); "O pato, a morte e a tulipa" (Erlbruch, 2007); "Eu fico em Silêncio" (Ouimet, 2021); e "Obax" (Neves, 2010).

No procedimento de planejamento, foram projetadas possíveis perguntas-chave e disparadoras para o momento de discussão coletiva. Os seguintes possíveis encaminhamentos foram planejados nos Planos de Aula abaixo:

10.3.1 Plano de aula 1

Tema: Mediação de leitura do livro *Meu Gato Mais Tonto do Mundo* (Figura 1)



Fonte: Bachelet (2017)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.
- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar quem estava contando sobre o “gato”.
- Perguntar se o personagem era um gato ou elefante.
- Onde o texto mostra que é um elefante?
- Onde o texto mostra que é um gato?
- O personagem age como gato, então ele é um gato ou não?
- Por que o cocô dele cai fora do banheirinho?
- Gatos são limpos e se lambem. Esse personagem também. Então, ele é um gato?
- Em uma página, o “gato” vê uma imagem de rato e fica assustado. Gatos têm medo de ratos? Qual animal tem medo de ratos? Então, ele é um gato ou elefante?
- Quem é o dono do “gato”? Em que página do livro dá essa informação?
- O narrador/autor envia uma carta ao Museu de História Natural de Paris como resposta a uma carta recebida. O que seria “Ossos de tromba fantasiosa e em números totalmente excessivos”?
- Nesta página da carta, há muitas informações ocultas. Você percebeu alguma?
- Na página de obras de arte, todas as pinturas têm um mesmo tema pintado. Qual é?
- Por que será que todos os quadros são de gatos?
- Ao final, o narrador/personagem/autor recebe um livro. Do que era?
- Por que será que ele não encontra a raça do seu ‘gato’?
- E a última página, o que mostra?

- Então, é um gato ou um elefante?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

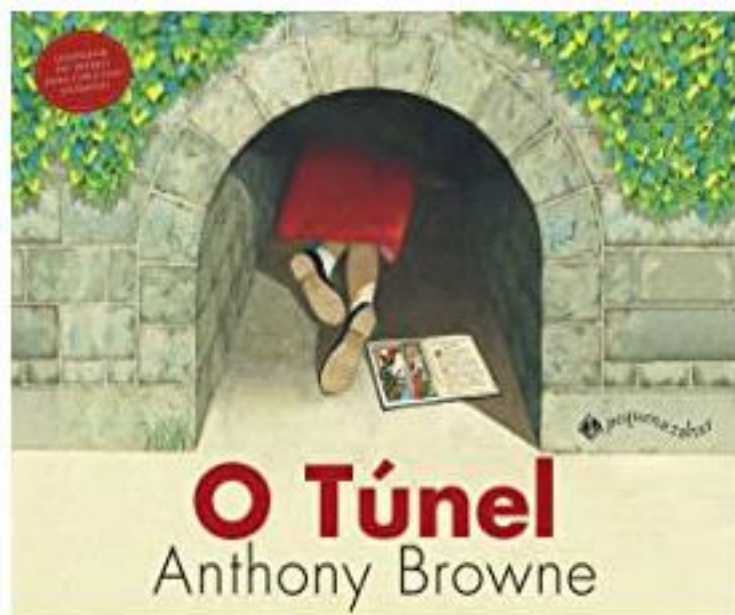
Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: BACHELET, G. *Meu gato mais tonto do mundo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

10.3.2 Plano de aula 2

Tema: Mediação de leitura do livro *O Túnel* (Figura 2)



Fonte: Browne (2015)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura: uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.
- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- O que eles observam na guarda do livro? É o mesmo local? Onde isso é mostrado?
- Quem são essas crianças? O que elas carregam? Do que elas gostam?
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- O texto diz que os irmãos eram diferentes em tudo. O que era esse "tudo"?
- Olhando o quarto da menina, o que vocês observaram?
- No túnel tinha bruxa, gnomos? Onde isso é mostrado?
- Ela tinha medo do túnel, mas entrou nele. Por quê? Você também entraria se fosse uma pessoa da sua família? Você acha certo ela entrar, mesmo não se dando bem com o irmão?
- Por que você acha que as imagens eram quadrados pequenos e foram se tornando grandes? O que o autor quis comunicar com isso?
- Você encontrou imagens disfarçadas ou de outras histórias? Quais?
- Quando ela chegou à clareira, o irmão tinha se tornado uma estátua de pedra. Quem fez isso?
- Nessa página, fora a imagem do menino, o resto está preto. Por que o autor fez isso? O que ele queria comunicar?
- Ela o abraça e ele volta ao normal. Como ela conseguiu isso? O que ela fez que o ajudou a deixar de ser uma pedra?
- O que mudou do começo da história para o final da história?
- Gostaram da história? Querem fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: BROWNE, A. *O túnel*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

10.3.3 Plano de aula 3

Tema: Mediação de leitura do livro *A Verdadeira História dos Três Porquinhos* (Figura 3)



Fonte: Scieszka e Smith (2005)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.
- Falar um pouco sobre o papel do tradutor e quem realizou a tradução deste livro.

- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Perguntar se alguém conhece a história dos Três Porquinhos. Pedir para essa criança contar para o grupo.
- Perguntar se eles conhecem *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*.
- Ler o título.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Perguntar que gênero textual a capa lembra.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- O que a guarda mostra sobre a história?
- Quem é A. Lobo?
- Vocês acham que seríamos chamados de "maus" se comêssemos bichinhos engraçadinhos? Isso é um motivo para ser chamado de "mau"?
- Sobre o que era a história?
- O que ele queria fazer? Onde isso é mostrado no livro?
- O que causou o acidente nas casas dos porquinhos?
- Quem era a vovozinha do Alexandre Lobo? Tinha um quadro dela.
- Foi ele que foi agressivo ou foi o porquinho? Por quê?
- Por que ele foi preso?
- Foi culpa dele?
- Ele perdeu a razão quando o porquinho foi maldoso falando da vovozinha dele?
- Ele culpou a mídia. Você concorda?
- Ele foi culpado ou vítima?
- O que o jornal *O Diário do Porco* mostra?
- Ele é bonzinho ou mau?
- Foi mesmo armação? Mostre no texto.
- Você daria uma xícara de açúcar para ele?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: SCIESZKA, J.; SMITH, L. *A verdadeira história dos três porquinhos!* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

10.3.4 Plano de aula 4

Tema: Mediação de leitura do livro *Aqui e Lá* (Figura 4)



Fonte: Moreyra e Moraes (2015)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.

- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar o que o título *Aqui e Lá* diz sobre a história.
- Tinha peixinhos nos olhos da mamãe?
- O que era aquela tempestade?
- A casa afundou?
- Por que os olhos da mamãe secaram?
- O papai reencontrou o seu caminho? Como?
- Onde cada animal começou e terminou na história?
- Qual é a casa do menino no final da história?
- O que você achou da história? Por quê?
- É uma história triste ou feliz? Por quê?
- Deseja fazer mais algum comentário sobre a história?

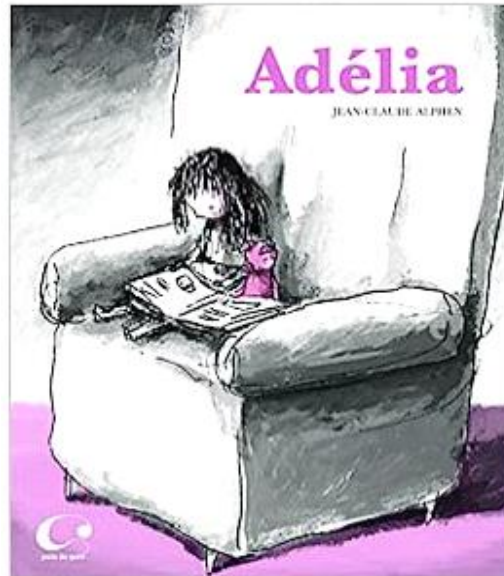
Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: MOREYRA, C.; MORAES, O. *Aqui e lá*. São Paulo: Pequena Zahar, 2015.

10.3.5 Plano de aula 5

Tema: Mediação de leitura do livro *Adélia* (Figura 5)



Fonte: Alphen (2016)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar quem era a pessoa do quadro na ilustração.
- O que o porquinho gostava de fazer à noite?
- Quem é Adélia? Onde as imagens mostram que era ela?
- As leituras de madrugada acabaram?
- Era uma história de aventura, contos de fadas, terror ou de amizade? Por quê? Onde isso é mostrado na história?

- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: ALPHEN, J. C. *Adélia*. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

10.3.6 Plano de aula 6

Tema: Mediação de leitura do livro *O Pato, a Morte e a Tulipa* (Figura 6)



Fonte: Wolf (2007)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.

- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar qual era a sensação que o pato tinha há muito tempo.
- A morte tinha vindo buscar o pato para levá-lo para onde?
- A morte disse que estava perto do pato desde que ele nasceu. O que ela esperava?
- A morte disse que quem cuida do acidente é a própria vida. O que ela quis dizer com isso?
- O texto diz que a morte era simpática. Você também achou isso?
- O que aconteceu na relação entre a Morte e o Pato após o pato aquecê-la? Mudou alguma coisa? Conte-me o que mudou.
- Aparece um corvo na página em que a Morte e o Pato estão na árvore. Por que o ilustrador colocou esse corvo? Qual mensagem ele queria passar?
- Após olharmos a última página da história, por que o autor colocou o título *O Pato, a Morte e a Tulipa*?
- O que dizer quando o texto diz que a Morte não ficou triste, pois assim era a vida?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: WOLF, E. *O pato, a morte e a tulipa*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

10.3.7 Plano de aula 7

Tema: Mediação de leitura do livro *Eu Fico em Silêncio* (Figura 7)



Fonte: Ouimet (2021)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentar o nome da editora e ano de publicação.
- Falar um pouco sobre o papel do tradutor e quem realizou a tradução deste livro.
- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Ler o título e o comentário que há na capa e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.

- Perguntar por que a menina está de máscara de rato na capa.
- Por que, quando ela fala, ninguém a entende? O que ela faz?
- Para onde ela está indo na segunda página?
- Na terceira página, todas as crianças estão sem máscara. Por quê?
- Durante a aula, todas as crianças estão com máscara. O que o autor quis dizer com isso?
- Por que ela se sente uma pedrinha em um chocalho?
- Por que ela é diferente e perde a cor?
- Por que ela prefere ficar sozinha em silêncio?
- Quando ela diz que nem sempre está ouvindo, o que você acha que isso significa?
- Quando ela lê, a menina diz que sabe que existem línguas que ainda vai falar. O que ela quis dizer com isso?
- O que a menina quis dizer em “Leio que todos os seres vivos são parte de mim”? O que isso significa?
- Ela continuou se achando diferente de todos?
- Qual animal ela viu?
- O que significa construir cidades com as palavras?
- Ela termina dizendo que um dia irá fazer barulho. Que tipo de barulho ela fará e como?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

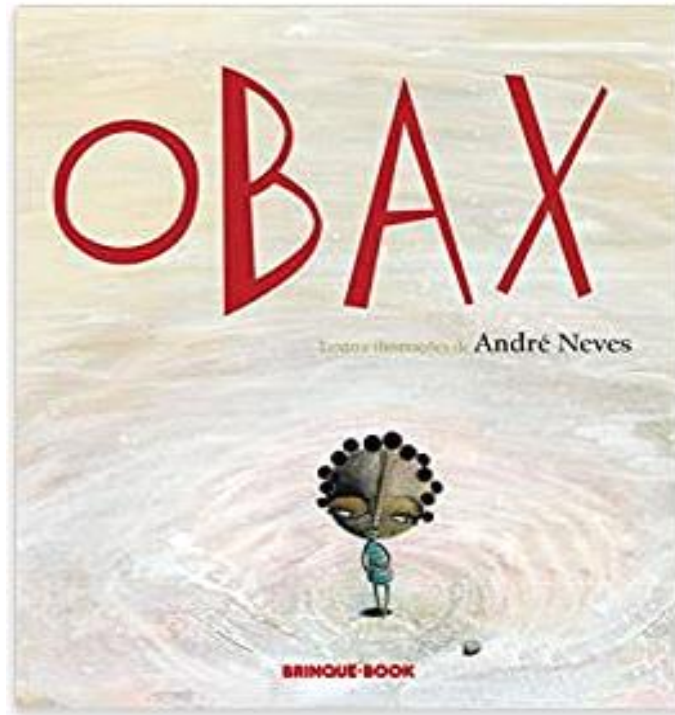
Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: OUIOMET, D. *Eu fico em silêncio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

10.3.8 Plano de aula 8

Tema: Mediação de leitura do livro *Obax* (Figura 8)



Fonte: Neves (2010)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentar o nome da editora e ano de publicação.
- Comentar que é um livro premiado pelo prêmio Jabuti 2011, como melhor livro infantil.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- O que acham da menina da capa?
- Quais informações a guarda do livro traz?

- Realizar a leitura da primeira página mostrando as imagens e perguntar que lugar é esse? Se alguém sabe que lugar é esse, onde fica e como as pessoas vivem?
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar quem era a pessoa do quadro na ilustração.
- No texto diz que a paisagem que Obax via era perigosa. Por quê? E por que vocês acham que ela não tinha medo?
- Como Obax preenchia a falta de imaginação?
- As histórias na África são para eles o quê? Onde isso é mostrado no texto?
- A chuva de flores aconteceu? Onde isso é mostrado? Como ela se sentiu quando não acreditaram nela? Você acreditaria? Por quê?
- No que ela tropeçou?
- Quem se tornou seu grande amigo? De onde ele veio? Onde isso é mostrado no texto?
- Como eram as costas do elefante? Por que você acha que as costas dele têm essa aparência?
- Por onde eles deram voltas? Acharam o que queriam? O que era mesmo que eles queriam achar?
- Que forma tinha a pedra mesmo?
- O que nasceu no local onde foi enterrada a Pedra?
- Falar da árvore Baobá. Na identidade social africana de alguns povos, é interpretada pela ideia de que as raízes do Baobá representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco representaria as crianças e os jovens em crescimento.
- O baobá da história tinha forma de quê?
- O que ele fez?
- As pessoas começaram a acreditar em Obax?
- Vocês repararam nas pinturas das casas e das roupas? O que vocês percebem dessas estampas?
- Gostaram da história? Querem comentar mais algo sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise da gravação feita pela mediadora, na qual foram analisados as falas dos estudantes, a partir das intervenções da mediadora, verificando se houve uma crescente no uso das estratégias de leitura e uma postura crítica perante ao texto.

Referência: NEVES, A. *Obax*. Rio de Janeiro: Brinquebook, 2010.

Vale ressaltar que muitas das perguntas planejadas e projetadas não foram utilizadas, visto que a mediação ocorre por meio da interação e da escuta atenta, que, a partir do que os leitores vão mostrando sobre suas construções de sentidos, são ampliadas ou ajustadas por meio de perguntas do mediador. Porém, o planejamento com possíveis perguntas-chave no texto auxilia o mediador a conhecer as possíveis camadas do livro. Sendo assim, as perguntas são flexíveis ao desenrolar da discussão e da análise dos educandos.

Antes de iniciar as leituras, junto aos alunos, foram feitos alguns encaminhamentos, tais como a necessidade do respeito à fala do colega, o respeito à escuta, noções sobre as características do gênero literário lido, entre outras. No momento da apresentação do livro, os educandos foram convidados a analisar a capa e criar hipóteses sobre o tema e a narrativa do livro, usando os conhecimentos prévios, a antecipação e a inferência.

Durante a leitura realizada pela pesquisadora, ocorreu a escuta atenta às falas dos educandos e aos comportamentos dos mesmos, visando levantar informações sobre a interpretação que eles estavam construindo e possíveis perguntas para tecê-lo das discussões. Além disso, foi utilizada uma das estratégias da abordagem A didática de Brousseau (Panizza, 2011), onde as perguntas são devolvidas ao aluno com a intenção de que ele busque em seus conhecimentos meios para resolver a questão criada por ele próprio.

Após a leitura, foi proposta uma discussão por meio de diálogo coletivo, onde, por meio da escuta atenta das falas dos alunos durante a leitura e de algumas perguntas previamente projetadas, os alunos puderam realizar uma análise mais profunda sobre o texto, exercitando assim o uso das estratégias de leitura e a análise crítica e reflexiva em relação ao texto.

Após o término de cada mediação, foram analisados os encaminhamentos das mediações para o reajuste de possíveis direções. Por fim, foram transcritas a primeira, a quarta e a quinta mediações para análise sobre o desenvolvimento dos leitores, observando-se se eles estavam utilizando as estratégias de leitura e a análise crítica e reflexiva sobre as leituras.

10.4 Procedimentos para a Coleta de Dados

A pesquisa adotou um delineamento metodológico subdividido em etapas, conforme detalhado a seguir. É crucial ressaltar que a coleta de dados teve início somente após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UNISANTOS, sob o parecer número 74667423.0.0000.5536.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi estabelecido contato com a Unidade Municipal de Ensino na Baixada Santista - SP, onde a pesquisadora e educadora apresentaram o propósito da pesquisa às famílias, aos alunos e à gestão escolar.

Após a aceitação, as famílias consentiram em participar, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As crianças também concordaram em participar, assinando um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além de ser obtida a Declaração de Autorização do Secretário de Educação do Município.

10.5 Procedimentos para a Análise de Dados

Para a análise final dos dados, três das mediações foram transcritas e examinadas em profundidade. O foco foi identificar se os alunos estavam utilizando de maneira crescente as estratégias de leitura e se estavam desenvolvendo uma compreensão crítica e reflexiva dos textos. Essa análise crítica e reflexiva seguiu os princípios teóricos estabelecidos e buscou avaliar o impacto das mediações na formação de leitores mais conscientes e engajados.

11 RESULTADOS E DISCUSSÃO

11.1 Etapa 1

A seguir, são apresentados os resultados e as discussões referentes à primeira etapa da pesquisa, que consistiu na análise das respostas ao “Questionário Perfil Leitor”. Este questionário foi aplicado aos estudantes antes do início das mediações literárias e teve como principal objetivo levantar informações detalhadas sobre o processo de leitura dos participantes. As questões abordaram aspectos como o gosto pela leitura, os tipos de literatura aos quais os alunos tinham acesso. Os gêneros literários de sua preferência, o acesso a livros em geral, e, especialmente, como as mediações de leitura eram conduzidas pela educadora e quais percepções os alunos tinham dessas atividades.

Conforme destacado por Pastorelli e Viotto (2021), para organizar uma mediação o mediador necessita conhecer o grupo e suas experiências leitoras para planejar e programar leituras e discussões que promovam um avanço significativo na formação leitora das crianças. O levantamento das informações por meio deste questionário visou exatamente esse propósito: compreender o percurso leitor dos estudantes, a fim de estruturar mediações literárias mais eficazes e adequadas às suas necessidades e interesses.

Quadro 1 – Você gosta de ler? Por quê?

Aluno 1	Sim. Porque a gente aprende a ler e escrever
Aluno 2	Sim. Eu gosto porque é legal e a gente aprende ler mais
Aluno 3	Sim, pra aprender.
Aluno 4	Sim. Porque é para aprender.
Aluno 5	Sim. Porque é divertido.
Aluno 6	Sim, porque desde que aprendi a ler eu gosto.
Aluno 7	Sim. Porque é divertido.
Aluno 8	Sim, é legal.
Aluno 9	Sim. Porque é legal.
Aluno 10	Sim, é legal.
Aluno 11	Sim, para aprender.
Aluno 12	Sim, porque tem várias histórias.
Aluno 13	Sim, porque é divertido.
Aluno 14	Sim, porque eu aprendo lendo.
Aluno 15	Às vezes, porque às vezes tenho sono.

Fonte: Produzido pela autora.

Na análise da pergunta sobre o gosto pela leitura, representada pela pergunta 1: "Você gosta de ler?", os resultados indicam que 14 (catorze) crianças responderam afirmativamente,

enquanto uma mencionou que sua vontade de ler depende de seu nível de cansaço. Nenhuma criança declarou não gostar de ler. Esses resultados sugerem que a maioria das crianças possui uma inclinação positiva em relação à leitura, o que reflete um apreço pela atividade literária.

Conforme discutido no capítulo 4 (quatro), a leitura oferece um espaço para explorar a complexidade humana, estabelecendo um diálogo entre o familiar e o novo. Desde o nascimento, o ser humano busca entender a si mesmo, os outros e o mundo ao seu redor, e a literatura, por meio de sua linguagem simbólica, fornece informações valiosas sobre essas questões.

Pedro (2023, p. 11) destaca que, por meio das histórias, "[...] temos a impressão de encontrarmos fragmentos de nós mesmos evocados com rara nitidez e tenacidade." Assim, para as crianças, a leitura atua como um mediador entre elas e o mundo que as cerca (Rego, 2014).

Ao aprofundar a análise da pergunta 1 (um), foi questionado o motivo pelo qual as crianças afirmam gostar de ler. Em resposta, uma criança mencionou a satisfação recém-adquirida de decifrar as palavras, outra destacou a variedade de histórias disponíveis, seis crianças associaram a leitura ao prazer e à diversão, enquanto outras seis enfatizaram o aspecto educativo da atividade.

Observa-se, portanto, que a maioria das crianças relaciona a leitura com ensino e aprendizagem (aprender) ou com prazer (legal/divertido). Essa associação pode ser atribuída ao fato de que, por muito tempo, a literatura infantil teve funções predominantemente moralizantes ou didáticas nas escolas.

Colomer (2002) observa que, inicialmente, as literaturas infantis eram marcadas por um caráter moral ou educativo. Pastorelli e Viotto (2021) acrescentam que essa tendência de controlar o que é lido pelas crianças persiste até os dias atuais, o que contraria a formação de leitores autônomos e críticos, levando à percepção de que a literatura serve principalmente para ensinar ou divertir.

Quadro 2 – Você costuma ler quantos livros ao mês?

Aluno 1	1
Aluno 2	4
Aluno 3	2
Aluno 4	1
Aluno 5	10
Aluno 6	3
Aluno 7	0
Aluno 8	5
Aluno 9	2

Aluno 10	2
Aluno 11	0
Aluno 12	0
Aluno 13	5
Aluno 14	0
Aluno 15	3

Fonte: Produzido pela autora.

No questionamento sobre a quantidade de livros que as crianças costumam ler por mês, os resultados revelaram uma diversidade significativa: quatro crianças responderam que não leem nenhum livro, três delas afirmaram ler dois livros, duas indicaram ler um livro, uma criança mencionou ler dez livros, duas crianças afirmaram ler cinco livros, e uma relatou ler quatro livros.

Esses dados mostram que a maioria das crianças não estão envolvidas em atividades de leitura de forma regular, e mesmo entre as que leem, a quantidade de livros é relativamente baixa. Isso sugere que o hábito de leitura ainda não está consolidado entre os participantes.

De acordo com Reyes (2010), a formação do hábito de leitura deve ser um investimento iniciado na primeira infância, sendo fomentado tanto pelas famílias quanto pelas escolas, em um processo que está intimamente ligado ao vínculo afetivo. Andruetto (2017) corrobora essa visão, afirmando que a relação entre os livros e o leitor é estabelecida por meio do encontro, onde o mediador – que pode ser um familiar, amigo ou professor – desempenha um papel importante nessa ligação.

Conforme discutido no capítulo sobre ‘Mediação Literária’, Petit (2013) enfatiza que cabe ao mediador transmitir sua paixão pelos livros e criar momentos de descoberta que enriquecem a experiência literária.

Esses achados levantam uma questão importante: se a maioria das crianças afirmam gostar de ler, o que explica a baixa frequência de leitura? Essa é uma indagação que merece ser explorada mais profundamente para compreender melhor os fatores que influenciam o hábito de leitura entre as crianças pesquisadas.

Quadro 3 – Como você escolhe os seus livros?

Aluno 1	Olhando o nome e a capa.
Aluno 2	Eu leio um pouco pra ver se é boa.
Aluno 3	Olhando a letra.
Aluno 4	A capa.
Aluno 5	Eu abro o livro e vejo se é legal.
Aluno 6	Eu abro o livro e olho quantas folhas têm e a capa.

Aluno 7	Pela capa do livro.
Aluno 8	Reconhecendo o personagem.
Aluno 9	Olho a capa.
Aluno 10	Pelas imagens.
Aluno 11	Leio a capa.
Aluno 12	Pela capa.
Aluno 13	Olho a capa.
Aluno 14	Vejo na caixa (onde ficam os livros na sala de aula) um livro legal de fantasia ou ciências.
Aluno 15	A capa.

Fonte: Produzido pela autora.

Com base nas respostas obtidas, categorizamos as considerações das crianças em relação aos livros em cinco critérios principais: capa, gênero, quantidade de páginas, aspectos visuais (letras e imagens) e exploração do conteúdo. O objetivo desta pergunta era identificar os critérios utilizados pelos participantes ao selecionar um livro para leitura.

Segundo Jover-Faleiros (2021, p. 41), a formação literária dos leitores se revela, ou fica em risco, pela leitura que é realizada ou não. Kleiman (2016, p. 12) destaca que o professor deve planejar atividades de leitura que apresentem uma dificuldade crescente, permitindo que a criança desenvolva sua proficiência leitora ao longo do processo.

Acessar os conhecimentos e as vivências dos alunos em relação à leitura é fundamental para regular a complexidade dos textos que serão oferecidos. Conforme Kleiman, os desafios propostos devem ser solucionáveis com a ajuda do grupo ou de uma pessoa mais experiente.

A seleção dos livros a serem apresentados aos alunos deve, portanto, levar em consideração a ampliação da complexidade e o enriquecimento da bagagem cultural dos estudantes. Nunes (2021, p. 90) reforçam essa ideia ao afirmar a importância de conhecer "quais são os livros que aqueles estudantes já carregam [...] nas prateleiras de sua memória" ao realizar essa seleção.

Essa análise sugere que, ao compreender os critérios pelos quais as crianças escolhem livros, os educadores podem planejar intervenções mais eficazes, que não só respeitem as preferências iniciais dos alunos, mas também ampliem sua compreensão literária e seu repertório cultural.

Quadro 4 – Categorização dos critérios para escolha do livro

Capa	9 ***
Gênero	1
Quantidade de páginas	1 ***
Questões gráficas (letra e imagem)	2
Exploração do conteúdo da história	3

Fonte: Produzido pela autora.

*****Observação:** Na resposta do aluno de número seis, observou-se que ele selecionou dois critérios para escolher um livro: a quantidade de páginas e a capa do livro. Portanto, sua resposta foi incluída em ambas as categorias.

Partindo da importância de conhecer o “percurso leitor” dos participantes para proporcionar leituras significativas que favoreçam o avanço na construção da proficiência leitora, foi questionado quais recursos as crianças utilizam para escolher um livro. Os resultados mostraram que a capa foi o critério mais citado, aparecendo nas respostas de nove participantes. Em segundo lugar, a exploração do conteúdo do texto foi mencionada por três dos participantes. Questões gráficas foram destacadas por duas crianças, enquanto a quantidade de páginas e o gênero literário foram mencionados por uma criança cada.

Esses resultados indicam que a capa é o principal critério utilizado pelas crianças na escolha de suas leituras, o que sugere uma preferência visual e imediata na seleção dos livros. Esses dados evidenciam a necessidade de ampliar e desenvolver outros recursos de seleção, tais como: reconhecer o nome de autores e editoras, realizar a leitura de resenhas e sinopses, buscar livros por tema, entre outros.

A tarefa de selecionar um livro para leitura não é simples, mas com o tempo, por meio de experiências de leitura e da convivência com leitores mais experientes, o repertório das crianças pode se tornar mais apurado e diversificado, permitindo-lhes fazer escolhas mais ricas e fundamentadas.

Quadro 5 – Cite uma literatura que você gostou e por que gostou dela

Aluno 1	Cinderela. Não sei.
Aluno 2	Porque é de luta. Homem–aranha.
Aluno 3	Livro da Mônica. Por causa da letra bonita.
Aluno 4	Quadrinhos, porque é legal.
Aluno 5	Turma da Mônica, pois tem personagens legais e engraçados.
Aluno 6	Branca de Neve. Porque é bem legal e eu gostei.
Aluno 7	Quadrinho do Homem–Aranha. Porque tem soco, tem chute e salva a cidade.
Aluno 8	O Patinho Feio. Porque ele é fofo.
Aluno 9	A Pequena Sereia. Porque é legal.

Aluno 10	Gosto da Turma da Mônica. É legal porque tem várias imagens.
Aluno 11	Saci. Porque ele era um menino travesso e virou vento.
Aluno 12	Livro da Mônica. Tem várias histórias.
Aluno 13	**** Não respondeu
Aluno 14	Minecraft Ilha.
Aluno 15	De Super-herói, porque tem bastante ação e eu vou conhecendo mais heróis.

Fonte: Produzido pela autora.

Com base nas respostas fornecidas pelos estudantes, suas preferências de leitura foram categorizadas em três gêneros literários distintos: contos, histórias em quadrinhos e lendas. Dos participantes, nove delas expressaram preferência pelo gênero de histórias em quadrinhos, quatro mencionaram contos de fadas, um optou por lendas, e uma criança não respondeu à questão.

Esse resultado revela uma preferência predominante da turma pelo gênero das histórias em quadrinhos. Esse gênero é conhecido pela interação dinâmica e inseparável entre imagem e texto, muitas vezes apresentando narrativas envolventes que atraem a atenção das crianças. Além disso, as histórias em quadrinhos são geralmente produzidas em papel comum, o que facilita sua circulação e manipulação, tornando-as mais acessíveis para o público infantil (Costa, 2008). Portanto, o fácil acesso é um fator significativo a ser considerado ao analisar a popularidade das histórias em quadrinhos entre as crianças.

Quadro 6 – Para você classificar um livro como bom, o que ele precisa ter?

Aluno 1	Ter diversão.
Aluno 2	Não ter violência. Não ser para maiores de dezoito anos.
Aluno 3	Uma letra bonita e também a capa.
Aluno 4	Diversão e aventuras.
Aluno 5	Ação e aventura.
Aluno 6	Precisa ser engraçada.
Aluno 7	Desenho e ação.
Aluno 8	Ação
Aluno 9	Uma história legal.
Aluno 10	Mais páginas.
Aluno 11	Imagens.
Aluno 12	Capa, história e desenho.
Aluno 13	Tem que ter ação.
Aluno 14	Gastronomia, fantasia, ciência, basquete.
Aluno 15	Ação.

Fonte: Produzido pela autora.

Essa questão se alinha à questão quatro, na qual buscamos conhecer o perfil dos participantes com o objetivo de ampliar o repertório estético, crítico e cultural dos estudantes.

Quando questionados sobre as características que consideram importantes para que um livro seja considerado uma boa literatura, as respostas foram variadas. Seis crianças destacaram a importância de ação e aventura, três enfatizaram a relevância das imagens, desenhos e ilustrações, três valorizaram o humor e a diversão na história, dois atribuíram importância à capa do livro, dois mencionaram o contexto da história, um considerou a diagramação relevante, outro destacou o respeito à indicação de idade, e um mencionou a importância do tema abordado no livro.

Esses resultados indicam que, para a maioria dos participantes, a presença de ação e aventura é o elemento essencial para que um livro seja considerado uma boa literatura. Isso reflete a preferência das crianças por narrativas que envolvem dinamismo e emoção, elementos que capturam sua atenção e interesse durante a leitura...

Quadro 7 – Na sua escola há um momento em que vocês podem escolher livros para ler?

Aluno 1	Sim.
Aluno 2	Sim.
Aluno 3	Sim.
Aluno 4	Sim.
Aluno 5	Sim.
Aluno 6	Sim.
Aluno 7	Sim.
Aluno 8	Sim.
Aluno 9	Sim.
Aluno 10	Sim.
Aluno 11	**** Não respondeu.
Aluno 12	Sim.
Aluno 13	Sim.
Aluno 14	Às 17h.
Aluno 15	Sim.

Fonte: Produzido pela autora.

No questionamento sobre se a professora disponibiliza um momento para os alunos realizarem leituras de forma autônoma, todos os participantes, exceto um que não respondeu, afirmaram que sim. Isso indica que há um espaço na rotina da professora dedicado a proporcionar aos estudantes a oportunidade de realizarem suas leituras de forma independente.

De acordo com Britto (2015, p. 72), o prazer em ler está vinculado ao "[...] desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular [...]."

Portanto, não é apenas o acesso ao livro que contribui para formar uma criança leitora, mas também a maneira como esse acesso é realizado e desenvolvido.

Quadro 8 – Gosta dos momentos de leitura feitos pela professora? Por quê?

Aluno 1	Sim. Porque é divertido.
Aluno 2	Porque é legal e a gente aprende.
Aluno 3	Porque ela lê bem.
Aluno 4	Sim. Porque é divertido.
Aluno 5	Porque é legal.
Aluno 6	Sim. Porque ela escolhe livros muito legais.
Aluno 7	Sim. Porque ela mostra cena.
Aluno 8	Sim. Porque é legal.
Aluno 9	Sim. É divertido.
Aluno 10	Sim. Porque é legal.
Aluno 11	Sim. Porque ela escolhe livros muito legais. Sim. Porque ela deixa ver as imagens
Aluno 12	As histórias são muito legais e divertidas.
Aluno 13	Sim. Porque ela é legal e bonita.
Aluno 14	Porque é legal e ela sabe narrar bem.
Aluno 15	Sim. Porque é interessante.

Fonte: Produzido pela autora.

Neste e no próximo questionamento, que visam levantar a experiência de mediação literária realizada pela professora, todas as crianças responderam que apreciam o momento. Os motivos apresentados foram os seguintes: 52,6% (cinquenta e dois vírgula seis por cento) consideram o momento divertido, legal ou interessante. Enquanto 15,8% (quinze vírgula oito por cento) destacam que gostam das escolhas literárias feitas pela professora. Esses dados sugerem que a mediação literária conduzida pela professora é bem recebida pelos alunos, sendo vista como uma experiência positiva que desperta interesse e engajamento, reforçando a importância de selecionar obras que ressoem com os interesses e preferências dos estudantes.

Quadro 9 – O seu professor realiza muitas leituras em sala de aula? Conte-nos como são feitas.

Aluno 1	Sim. Ela pega o livro, fala o nome e a capa, fala o nome do autor, lê a história, conta e mostra os desenhos e acabou.
Aluno 2	Não. Mostrando as imagens de cada (folha) dele.
Aluno 3	Sim. Em livro, ela mostra o título e a capa.

Aluno 4	Sim. Ela mostra a capa, mostra o nome. Ela mostra imagens, mostra o nome do autor.
Aluno 5	Sim. Em livro, em caderno.
Aluno 6	Ela escolhe um livro. Ela fala a capa, lê e mostra os desenhos.
Aluno 7	Sim. Pega o livro, mostra a capa do livro e o autor.
Aluno 8	Sim. Ela me mostra o passo a passo.
Aluno 9	Sim. Lê e mostra as imagens.
Aluno 10	Não. Mostra imagens.
Aluno 11	Sim. Ela lê para nós e dá o significado.
Aluno 12	Sim. Ela mostra a capa e os desenhos.
Aluno 13	Sim porque tem muitos livros. Ela começa, mostra a capa e começa a ler e mostrar os desenhos.
Aluno 14	Mais ou menos. Ela mostra a capa e lê de um jeito alegre e etc.
Aluno 15	Sim. A professora lê o livro e depois bota na lousa.

Fonte: Produzido pela autora.

A descrição do momento literário, conforme relatado pelas crianças, segue da seguinte forma: a professora exhibe a capa do livro, apresenta o título e o nome do autor. Em seguida, dá início à leitura, mostrando todas as ilustrações ao longo do texto. Ao concluir a leitura, a professora explica a "moral" da história.

11.1.1 Discussão do Questionário Perfil Leitor

Ao analisar as respostas fornecidas pelas crianças participantes da pesquisa, constatou-se que, embora a maioria delas demonstre um apreço significativo pela leitura, esse interesse não se reflete no número de livros lidos mensalmente.

A pesquisa revela que a maior parte dos estudantes afirma não concluir a leitura de nenhum livro por mês, mesmo com a professora dedicando tempo para leituras livres na rotina escolar. Essa contradição levanta questões importantes: por que as crianças que gostam de ler não se engajam mais frequentemente nessa atividade? O que impede a leitura de se tornar uma parte essencial de suas rotinas diárias?

Esses dados sugerem que o mero interesse por livros e o acesso a eles não são suficientes para transformar os estudantes em leitores habituais. A leitura, atualmente, parece ocupar um espaço artificial e desconectado na vida dos estudantes. Muitas vezes, os textos são oferecidos de maneira fragmentada, em livros didáticos, com o objetivo de responder a questionários que possuem respostas pré-determinadas.

Nesse contexto, apenas uma interpretação é valorizada, e essa interpretação muitas vezes está associada a obras de baixa qualidade literária, direcionadas exclusivamente para avaliações

quantitativas. Esse modelo de leitura aliena os estudantes, pois não respeita a subjetividade e a diversidade de pensamentos do grupo, resultando em uma visão homogeneizadora da interpretação e do processo de leitura adotada pelo professor.

Como consequência, a percepção dos estudantes sobre a leitura não atinge os critérios de um leitor proficiente, e para muitos, ler se resume a responder questionários ou obter boas notas em provas (Lerner, 2007).

Os dados indicam que várias crianças mencionam que a leitura é importante para aprender; no entanto, esse aprendizado está vinculado mais ao aspecto pragmático do que ao subjetivo.

Segundo Lerner (2007), a escola promove uma "desnaturalização" da prática de leitura, atribuindo ao professor o papel de único portador de significados, além de enfatizar a necessidade de controle e avaliação. Lerner (2007, p. 77) argumenta que, de acordo com as normas institucionais, o papel do docente inclui o direito e a responsabilidade de atribuir significado às atividades educativas, que devem atender aos objetivos previamente definidos pela instituição de ensino.

A autora observa que, quando os objetivos institucionais se limitam ao aprendizado da leitura ou à avaliação dos estudantes, a abordagem adotada também se torna restritiva. A utilização de poucos livros, geralmente restritos ao gênero literário escolar, complica a emergência de diversas formas de leitura. Além disso, a escolha por uma única modalidade de leitura e tipo de texto contribui para o cumprimento de outra demanda institucional significativa: o controle rigoroso do processo de aprendizagem.

A maneira como o docente conduz as atividades de leitura em sala de aula exerce uma influência profunda na relação das crianças com os textos. Conforme Lerner (2007, p. 80), é fundamental que a escola assegure o ensino de "[...] certos conteúdos constitutivos da prática social de leitura [...]" para que os estudantes possam reaplicá-los em contextos não didáticos. Isso implica na criação de espaços nas unidades de ensino onde a leitura não só promova o prazer pela narrativa, mas também o desenvolvimento de habilidades de interpretação crítica e reflexiva.

A função do professor, nesse contexto, vai além da simples transmissão de conhecimento. É essencial que o docente crie ambientes propícios para discussões coletivas, que incentivem os alunos a questionar e expandir suas interpretações, explorando causas, consequências, subjetividades e capacidades críticas.

Durante esses momentos de discussão literária, é vital que os saberes e experiências dos estudantes sejam valorizados, promovendo uma prática pedagógica baseada na escuta ativa e

no diálogo. Isso desloca a percepção tradicional de que apenas o professor tem o direito de atribuir significados aos textos, reconhecendo e estimulando a contribuição interpretativa dos alunos.

Melo (2022, p. 93) reforça que, para desenvolver verdadeiros leitores, é crucial que o livro seja destacado e apreciado como um objeto estético, artístico e literário. Esse enfoque permite que os livros sejam valorizados não apenas como fontes de informação, mas também como veículos de conhecimento, entretenimento e prazer. Quando os livros são tratados dessa maneira, os estudantes passam a vê-los sob uma nova luz, entendendo que suas interpretações são valiosas e que possuem a capacidade de explorar e descobrir os significados dos textos por si próprios. Essa abordagem pedagógica não só motiva os alunos, como também promove sua autonomia, influenciando positivamente suas práticas de leitura fora do ambiente escolar.

Os dados coletados durante a pesquisa também revelam uma preferência significativa dos estudantes pelo gênero das Histórias em Quadrinhos. Esse gênero, caracterizado pela interação dinâmica entre imagem e texto, é altamente acessível e disponível em diversos locais, como bancas de jornal, o que facilita seu alcance ao público jovem.

As Histórias em Quadrinhos combinam discurso direto e indireto, narrativas visuais e textuais, e apresentam os elementos fundamentais da narrativa — enredo, personagens, cenário, tempo e desfecho — através de uma sequência de cenas ilustradas. Essas características tornam o gênero especialmente atraente para as crianças, ajudando-as a compreender as histórias de maneira envolvente e intuitiva. A facilidade de acesso a esse tipo de literatura, aliada à sua popularidade, reforça a necessidade de incluir as Histórias em Quadrinhos no leque de opções literárias oferecidas aos alunos.

Além disso, a pesquisa aponta que as crianças tendem a escolher livros principalmente com base nos elementos gráficos da capa, sem considerar outros critérios mais refinados, como o autor, tema, gênero, editora, linguagem, recomendações e sinopse.

Embora a professora tenha introduzido alguns desses recursos, como o nome do autor e a leitura do título, parece que esses aspectos não foram explorados suficientemente em sala de aula. Isso indica que os estudantes ainda não desenvolveram um repertório amplo de critérios para a escolha de literaturas de qualidade. O que sugere a necessidade de uma abordagem mais sistemática e consciente no desenvolvimento dessas habilidades.

Pereira (2013, p. 2) destaca que as crianças têm a capacidade de explorar uma variedade de gêneros textuais, conhecer diferentes autores e suas obras, apreciar estilos variados e desfrutar de textos de alta qualidade que foram previamente selecionados pelo professor. Esse processo não se limita à simples leitura; ele envolve compartilhar com os alunos os critérios

utilizados na seleção dos textos, o que enriquece sua experiência literária e amplia suas escolhas de leitura.

Portanto, a intervenção pedagógica que capacita os alunos a adquirir critérios mais sofisticados para a seleção e escolha de boas obras literárias pode ser incorporada ao processo de leitura de maneira descontraída e natural, semelhante ao que ocorre fora do ambiente escolar. Nesse contexto, é comum que leitores recomendem livros a outros, explicando suas razões, como admiração pelo autor, pela editora, pelo estilo de linguagem, pela maneira como o autor compõe a narrativa, pelo tema, por recomendações de outros leitores considerados proficientes, ou pela qualidade poética da obra, entre outros fatores.

Quando esse tipo de troca ocorre espontaneamente, mas com uma orientação didática, os alunos começam a desenvolver uma sensibilidade para esses aspectos. Mesmo que a abordagem didática do professor consista em dedicar aulas específicas a esses temas, essa prática é fundamental para o desenvolvimento literário das crianças, que se beneficiam da orientação de um leitor experiente para assimilar esses critérios de seleção.

Observou-se também que, para os entrevistados, a qualidade de uma obra literária muitas vezes está associada a elementos como ação, aventura ou entretenimento, e não necessariamente à apreciação estética, como o uso de linguagem narrativa, poética e artística na composição da obra.

Como mencionado anteriormente, uma das responsabilidades do professor é sensibilizar o olhar estético do estudante. Muitas vezes, as crianças, por si só, não conseguem perceber a construção de uma frase poética, uma composição artística ou um trecho da história que abre caminho para diferentes possibilidades de entendimento e interpretações mais subjetivas e abstratas. Nesse contexto, cabe ao professor guiar esse olhar, o que pode ser feito através da mediação.

Questões instigantes podem ajudar as crianças a notar esses aspectos, nuances e detalhes que são cruciais em uma obra literária de qualidade. No entanto, é vital reconhecer que essas questões instigantes conduzem ao subjetivo e ao conhecimento individual de cada criança. Durante a mediação da leitura, a escuta atenta e o respeito pelo conhecimento trazido pelo estudante devem ser o eixo central dessa abordagem. O professor, ao apresentar perguntas problematizadoras, incentiva o aluno a buscar e validar suas próprias respostas, promovendo assim uma sensibilização desse olhar estético.

Reys (2017, p. 28) enfatiza que o papel fundamental do professor é acompanhar seus estudantes nessa jornada, criando um ambiente propício à introspecção e condições favoráveis ao diálogo. Isso permite que, em torno de cada texto, sejam entrelaçadas as vozes, experiências

e particularidades de cada criança e jovem, reconhecendo suas identidades e histórias individuais.

Quando se pensa na construção leitora das crianças, é essencial respeitar o processo, o repertório cultural e o contexto conceitual em que elas estão inseridas. No caso da literatura, esse respeito deve ser ainda maior, nunca negligenciado, mas sim acompanhado, proporcionando oportunidades para o crescimento literário e validando as experiências individuais.

Com o objetivo de analisar melhor a mediação realizada pela professora, foi questionado aos alunos por que eles gostavam ou não dos momentos de leitura conduzidos por ela. Todos os alunos afirmaram apreciar esses momentos, com a maioria classificando-os como divertidos, legais ou interessantes. Este dado demonstra que a leitura literária promove bem-estar entre os alunos, pois, como destaca Reyes (2017, p. 25), a literatura conecta o ser humano "[...] à sensação, emoções, ritmos interiores e zonas secretas."

Outra informação relevante levantada foi o modo como esses momentos de leitura são conduzidos pelo professor. De acordo com os relatos dos participantes, a professora segue sempre os mesmos protocolos: ela mostra a capa, o título, o nome do autor, lê o texto, exhibe as imagens e, em seguida, define uma interpretação do texto.

Lerner (2007, p. 93) ressalta que a formação de leitores autônomos envolve, entre outros aspectos, capacitar os alunos a julgarem a correção de suas próprias interpretações, a estarem atentos à coerência dessas interpretações e a identificarem eventuais inconsistências. Também é fundamental desenvolver a habilidade de questionar o texto em busca de evidências que sustentem uma interpretação ou que esclareçam se uma contradição percebida resulta de um equívoco na interpretação ou de um elemento intrínseco ao texto.

Portanto, é essencial oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolver estratégias para o autocontrole da leitura. Para facilitar esse processo, é necessário que as situações de leitura desafiem os estudantes a validar suas próprias interpretações de forma independente. Isso implica que o professor deve evitar expressar sua opinião imediatamente, transferindo temporariamente a responsabilidade avaliativa para os estudantes, permitindo-lhes explorar suas próprias compreensões e reflexões sobre o texto.

Como mencionado anteriormente, é por meio da discussão que as crianças desenvolvem seu olhar crítico, reflexivo e subjetivo. Elas empregam estratégias que exigem atenção à leitura, buscam informações no texto com base em seu conhecimento prévio. Projetam situações no campo simbólico, fazem inferências, generalizam possíveis ações dentro da narrativa, selecionam informações que apoiam suas inferências, verificam e avaliam a sustentação de suas

ideias com dados do texto, e constroem suas interpretações, tentando validá-las através das discussões. Esse processo demanda um envolvimento profundo do leitor com o texto.

Quando as discussões literárias são fomentadas em grupo pelo professor, o estudante é desafiado a negociar ou defender sua interpretação perante os colegas. Isso o incentiva a apresentar argumentos que sustentem suas ideias. Ao mesmo tempo, ele é exposto a diferentes interpretações e percepções, o que pode levá-lo a reconsiderar e integrar novas visões. Essa dinâmica enriquece o conhecimento do estudante e fomenta o desenvolvimento de seu olhar reflexivo e crítico através de uma aprendizagem colaborativa.

Em resumo, a análise da primeira indagação realizada pelo “Questionário Perfil Leitor” revela que, embora a professora ofereça momentos de leitura literária, ainda é necessário promover ações (mediações) que incentivem os estudantes a desenvolver estratégias de leitura utilizadas por leitores proficientes. Ao colocá-los como protagonistas de seu aprendizado, é possível desenvolver de maneira mais efetiva o pensamento reflexivo e crítico das crianças.

11.2 Etapa 2

A seguir, são apresentados os resultados e discussões referentes à segunda etapa da pesquisa, que focou na análise das mediações literárias realizadas pelo pesquisador. Este processo foi conduzido após a aplicação do Questionário Perfil Leitor aos alunos participantes, que antecedeu o início das mediações literárias.

Para a amostragem desta análise, foram selecionadas três literaturas de um total de oito livros trabalhados durante o projeto. As literaturas escolhidas foram analisadas em momentos distintos: no início, no meio e no final da aplicação do projeto. A seleção desses pontos foi estratégica para captar a evolução das habilidades leitoras e reflexivas dos alunos ao longo do processo.

O objetivo desta análise é compreender de que forma as intervenções do pesquisador refletem no desenvolvimento da relação dos alunos com a literatura e seus hábitos de leitura.

11.3 Mediações

As mediações literárias realizadas visaram transformar os estudantes em leitores proficientes, críticos e reflexivos. Como discutido no capítulo sobre Leitura Literária Crítica, a formação de leitores críticos envolve a utilização de estratégias de leitura que permitam uma

abordagem analítica, participativa e reflexiva, capaz de ir além do que está explícito nas linhas e nas entrelinhas do texto (Silva, 2003).

As estratégias aplicadas incluem o uso de conhecimentos prévios, antecipação, inferência, verificação e validação. O emprego sistemático desses recursos permite ao leitor regular sua leitura e penetrar nas camadas mais profundas do texto, facilitando uma compreensão mais rica e significativa. Essas mediações não apenas propiciaram o desenvolvimento dessas habilidades, mas também permitiram observar o impacto gradual das intervenções na formação de leitores mais críticos e engajados.

1ª Mediação – Livro: *O Meu Gato Mais Tonto do Mundo*

Pré-Leitura

Antes de iniciar a leitura, reiterei aos estudantes que eles estavam participando de uma pesquisa, e que o áudio do encontro seria gravado. Expliquei o processo que seguiríamos: primeiramente, a leitura do livro e, em seguida, uma discussão sobre o conteúdo. Além dessas informações, esclareci que a escolha pelo terceiro ano se deu porque os estudantes já estavam habituados às leituras realizadas pela professora e familiarizados com algumas práticas leitoras essenciais, como manter a atenção e não conversar durante a leitura.

O propósito de relembrar esses acordos era ajudar os estudantes a se organizarem e se prepararem para a atividade, de modo que pudessem estar mais atentos, cooperativos e engajados com a proposta e entre si.

Solé (2012, p. 91) destaca que, para que os educandos encontrem significado nas atividades propostas, é fundamental orientá-los sobre o que se espera que façam, pois o conhecimento dos objetivos permite que se organizem e mobilizem os recursos necessários para o cumprimento das tarefas.

Além disso, realizamos um levantamento para identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero literário do livro-álbum.

A pergunta inicial foi: "Vocês sabem o que é um livro-álbum?". Os estudantes responderam que não sabiam o que era, mas uma criança, utilizando seus conhecimentos prévios, inferiu que poderia ser um livro maior que a maioria dos livros convencionais, porém com capa de álbum. Isso demonstra como as crianças, de forma contínua, tentam resolver problemas e conflitos, utilizando todo o seu repertório para enfrentar os desafios que surgem.

Ana Teberosky descreve a criança como "[...] um ser inteligente que realiza inferências, que estabelece relações, que procura explicações" (Teberosky; Colomer, 2003, p. 5). De fato, as crianças estão constantemente fazendo inferências e tentando construir explicações.

Diante dessa resposta, a pesquisadora/mediadora explicou as características específicas do livro-álbum. Os objetivos ao fornecer essa informação foram: 1) Ampliar o repertório leitor dos alunos; 2) Ajudá-los a desenvolver recursos para se apropriarem o máximo de informações que esse gênero literário oferece; 3) Promover o engajamento dos estudantes na leitura.

Embora as crianças tragam consigo conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências, é papel do educador auxiliá-las a expandir esses conhecimentos.

Vygotsky (2017) destaca que o papel do mediador (professor) é criar condições para que a criança transite da Zona de Desenvolvimento Real — o que ela já consegue realizar de forma autônoma — para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — o que ela consegue realizar com ajuda —, visando alcançar a Zona de Desenvolvimento Potencial — o que eventualmente conseguirá realizar sozinha —, promovendo, assim, o avanço em seu conhecimento.

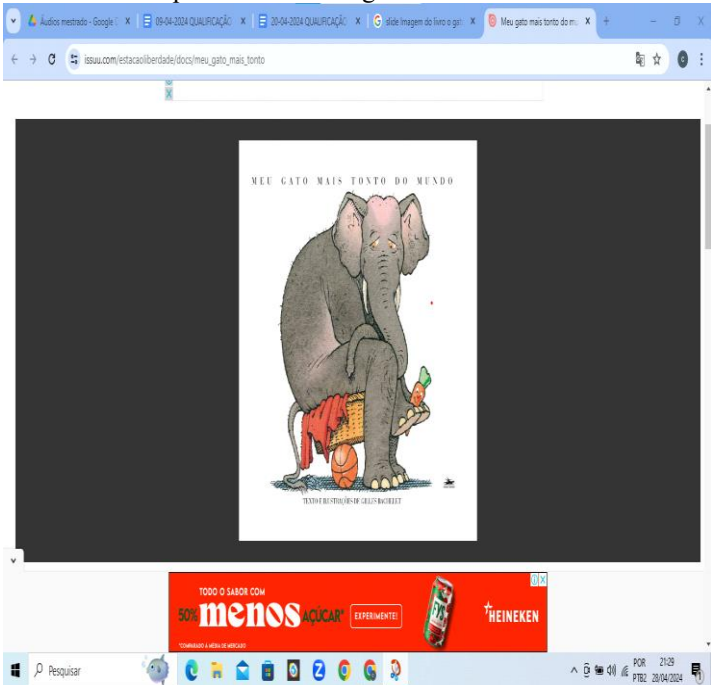
Portanto, o mediador é aquele que detém um conhecimento ainda não alcançado pela criança e que a auxilia na construção desse saber. A decisão de introduzir uma nova informação, identificada por meio da pergunta inicial e da escuta atenta, visou proporcionar aos alunos condições para avançarem em sua apreciação estética e análise textual, compreendendo aspectos cruciais desse gênero literário. A intenção é que esse conhecimento se estenda além da leitura e seja aplicado em outras experiências.

Ao explicar que o livro-álbum integra imagem, texto e diagramação para transmitir uma mensagem complexa, que demanda uma observação cuidadosa, a pesquisadora/mediadora despertou o interesse dos alunos, instigando-os e apresentando um problema a ser resolvido. Solé (2012, p.61) sugere que criar desafios é uma forma eficaz de fomentar o interesse das crianças. Desse modo, a leitura tem o antes, durante e depois, que devem ser cuidadosamente planejados pelo educador.

Durante a leitura:

Quadro 10 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 1º

Fonte: Capa do livro “Meu gato mais tonto do mundo”



Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- O título desse livro chama-se Meu Gato Mais Tonto do Mundo.
- E o texto e a ilustração são de Gilles Bachelet.
- Essa aqui é a guarda do livro.
- Aqui é a folha de rosto do livro.
- Meu gato mais tonto do mundo.
- A editora é a editora Liberdade.

Aluno 2:

- Liberdade?

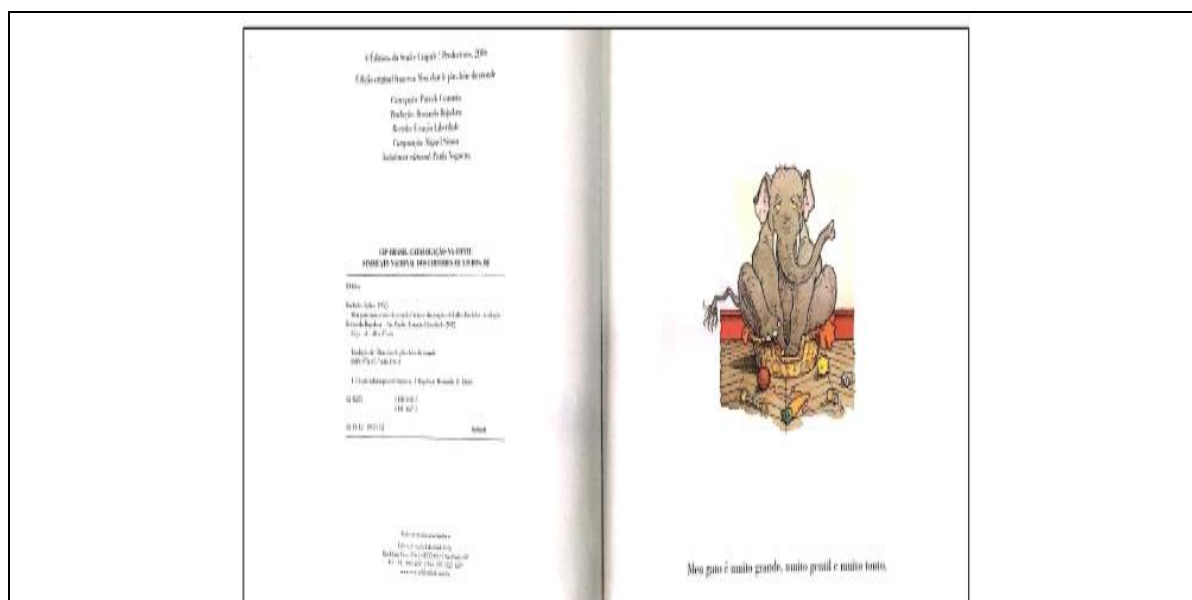
Fonte: Produzido pela autora.

Ao iniciar a mediação, a pesquisadora/mediadora apresentou algumas informações sobre a composição de um livro, tais como a guarda e folha de rosto, tendo como objetivo fornecer dados que ajudassem os estudantes no processo de construção de repertório.

Neste momento, os participantes tiveram o olhar direcionado a essas informações, além das outras apresentadas pela mediadora/pesquisadora, entre elas: o título, do autor/ilustrador e a editora.

Pois como propõe Lerner (2007), para que as crianças se apropriem dos comportamentos de um leitor proficiente, o professor (mediador) necessita oportunizar vivências na qual ele, sendo o modelo desse leitor proficiente, mostre ações utilizadas por leitores competentes, portanto, deve estabelecer-se uma relação “[...] de leitor para leitor” (Lerner, 2007, p. 95). Dessa forma, ao compartilhar as informações citadas (autor, ilustrador, editora, guarda e folha de rosto) o mediador cria recursos que contribuirão para a formação do leitor autônomo.

Quadro 11 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 2º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 3.

Mediadora/ Pesquisadora:

- Meu gato é muito grande, muito gentil e muito tonto.
- Dá pra ver?

Aluno 2:

- Isso é um gato?

Mediadora/ Pesquisadora:

- Isso é um gato?

Aluno 3:

- Não, isso é um elefante.

Fonte: Produzido pela autora

A transcrição revela um momento significativo durante a mediação, quando o Aluno 2 (dois) enfrenta um conflito ao tentar reconciliar a imagem de um elefante com a afirmação do texto de que se trata de um gato. Em vez de buscar soluções de forma autônoma, o estudante recorre à mediadora/pesquisadora, que ele percebia como a figura mais proficiente no local, esperando uma explicação. Esse comportamento reflete uma construção social arraigada, onde o professor é frequentemente visto como o detentor absoluto do conhecimento, e os estudantes muitas vezes não desenvolvem a habilidade de construir seu próprio entendimento ou praticar a leitura crítica.

Lerner (2007, p. 37) discute essa questão ao apontar que a sociedade frequentemente delega ao professor o papel de interpretar e validar as respostas, o que pode levar os estudantes a abandonarem suas próprias interpretações em favor das do professor. Ela se pergunta como, nesse contexto, as crianças podem se tornar leitoras autônomas, reflexivas, críticas e responsáveis por suas leituras.

Com base nessa reflexão, a decisão da mediadora/pesquisadora de devolver a pergunta ao estudante tinha vários objetivos.

Primeiro, buscava incentivar o aluno a construir o significado e resolver o conflito de forma autônoma, desenvolvendo sua capacidade de interpretação crítica.

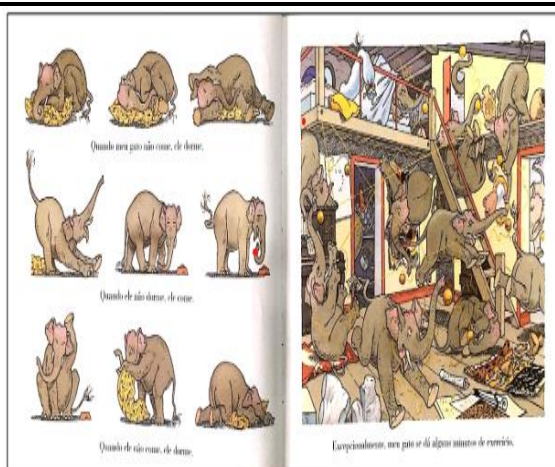
Em segundo lugar, procurava descentralizar a figura da mediadora como a única fonte de saber, promovendo uma relação horizontal na construção de sentido. Além disso, visava validar o erro como parte natural do processo de aprendizagem, fomentar o diálogo entre os participantes, e estimular a busca ativa de pistas no texto pelos alunos.

A intenção era também incentivar o leitor a criar argumentos para resolver a problemática apresentada pelo texto e proporcionar o exercício da leitura crítica.

Essa abordagem visa estabelecer um "contrato didático" mais horizontal, respeitoso e democrático, que contribua para a formação de leitores autônomos e críticos. Os dados mostram que, ao retirar-se do centro da mediação, a mediadora/pesquisadora abriu espaço para a interlocução entre os alunos.

Isso é exemplificado na fala do Aluno 3 (três), que, ao afirmar "Não, isso é um elefante", participa ativamente da construção de significado. Essa ação de promover um espaço de diálogo literário entre os participantes permite que eles compartilhem suas interpretações e construções de sentido de forma democrática, alinhada à proposta de Chambers (2023).

Quadro 12 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 3º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 4

Trecho transcrito:

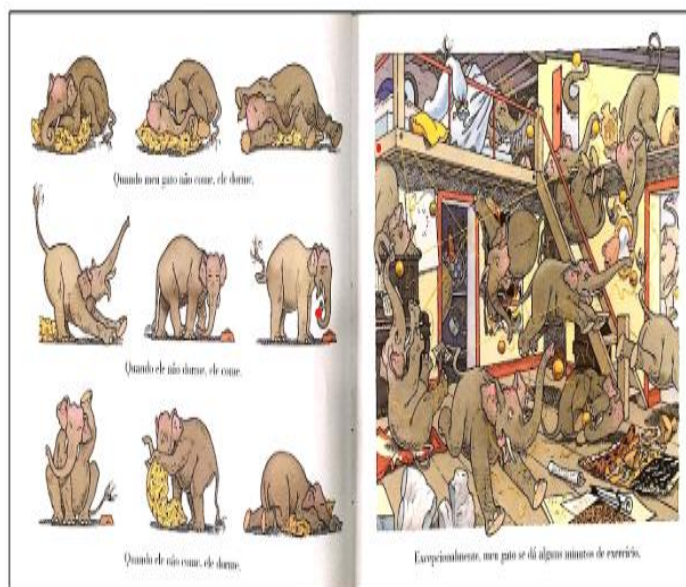
Mediadora/ Pesquisadora:

- Quando meu gato não come, ele dorme.
- Quando ele não dorme, ele come.
- Quando ele não come, ele dorme.

Fonte: Produzido pela autora.

Nenhum aluno realizou comentários sobre este trecho da história.

Quadro 13 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 4º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 5

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Excepcionalmente meu gato se dá alguns minutos de exercício.

Aluno 5:

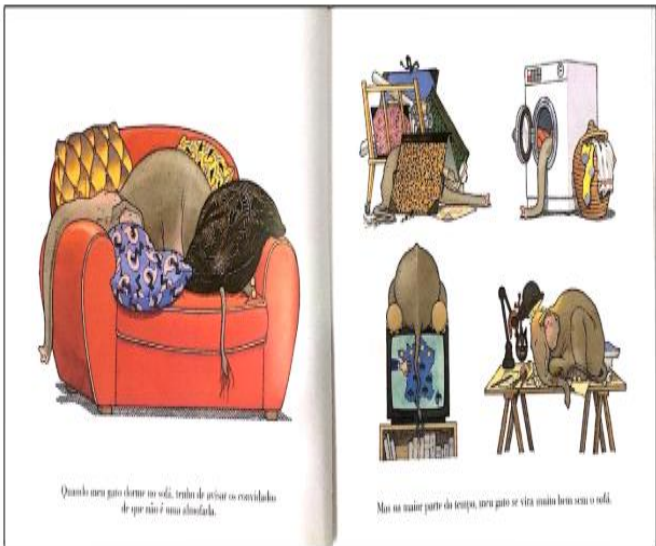
- Olha, parece que ele tá fazendo bagunça.
- Parece que ele tá fazendo bagunça.

Fonte: Produzido pela autora.

Observou-se que o Aluno 5 (cinco), ao se basear na ilustração apresentada, estava ativamente criando hipóteses sobre a construção da narrativa, utilizando as informações fornecidas pelo texto para desenvolver essa interpretação. Isso demonstra que ele estava engajado em uma leitura ativa, conforme descrito por Solé (2012).

A autora enfatiza que, durante a leitura, é crucial estabelecer uma conexão entre as informações fornecidas pelo texto e a bagagem do leitor, ou seja, seus conhecimentos prévios. É através dessa interlocução que as previsões e inferências surgem, permitindo ao leitor construir a narrativa, atribuir significado e estabelecer um entendimento mais profundo do texto.

Quadro 14 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 5º



Quando meu gato dorme no sofá, tenho de avisar os convidados de que não é uma almofada.

Mas na maior parte do tempo, meu gato se vêia muito bem sem o sofá.

Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 6.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Quando meu gato dorme no sofá, tenho de avisar os convidados de que não é uma almofada.

Aluno 2:

- Parece nariz de porco.

Aluno 1:

- Ah, ele parece muito com gato.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao observar a fala do Aluno 2 (dois), percebe-se que ele está utilizando seus conhecimentos prévios para apreciar a ilustração do personagem.

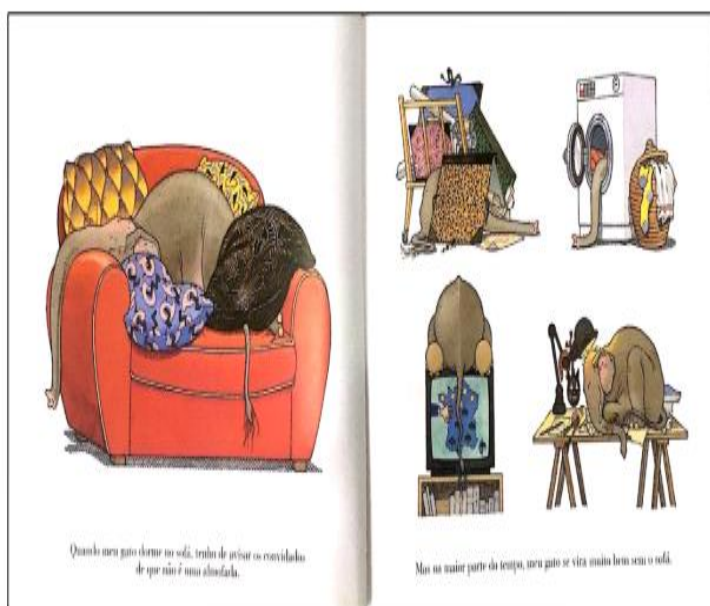
Como mencionado no subcapítulo sobre "Conhecimentos Prévios," é a partir desses conhecimentos que o leitor é capaz de imaginar as cenas, caracterizar os personagens e avaliar as narrativas.

Já o Aluno 1 (um) realiza uma inferência, pois, conforme estabelecido por Girotto e Souza (2010), a inferência ocorre quando o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para estabelecer conexões com as pistas fornecidas pelo texto e, a partir disso, criar hipóteses sobre a narrativa. Quando o Aluno 1 (um) afirma "Ah, ele parece muito com um gato," ele está

utilizando seu conhecimento prévio sobre gatos, junto com os detalhes apresentados tanto no texto visual quanto verbal.

É importante ressaltar que a problemática central apresentada pelo livro gira em torno de um personagem que tem a forma de um elefante, mas exibe comportamentos e é descrito como um gato pelo narrador, gerando uma discussão sobre a verdadeira identidade do personagem: ele é um gato ou um elefante?

Quadro 15 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 6º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 7.

Trecho transcrito:

Aluno 3:

- Que! É uma máquina de lavar.
-

Mediadora/ Pesquisadora:

- Mas, na maior parte do tempo, meu gato se vira muito bem sem o sofá.

Aluno 1:

- Todo gato é assim.

Aluno 3:

- Por que ele tá na máquina de lavar?

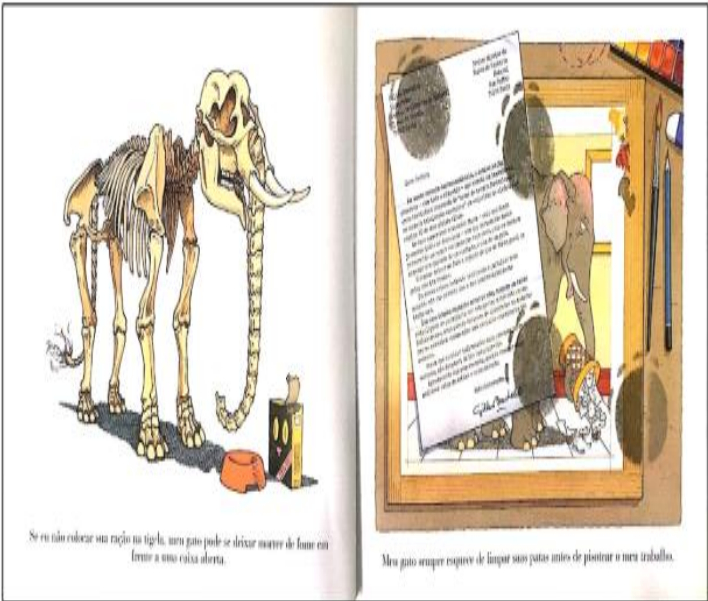
Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 3 (três), ao dizer "Que! É uma máquina de lavar" ou "Por que ele tá na máquina de lavar?", demonstra estar atento à leitura, selecionando informações e tentando fazer conexões entre as ilustrações, o texto, e seus conhecimentos prévios, buscando pistas que o ajudem a compreender o enredo.

É importante ressaltar que o envolvimento intenso do leitor com o texto durante a leitura é essencial para alcançar uma leitura ativa, o que, por sua vez, resulta em um maior domínio sobre a leitura e seus mecanismos (Cosson, 2021a).

Por outro lado, o Aluno 1 (um) continua analisando e verificando as informações fornecidas pelo texto, dialogando com seu conhecimento sobre gatos e, assim, construindo sua hipótese. A verificação é uma estratégia que ajuda o leitor a controlar a construção de sentido que está estabelecendo durante a leitura. Por meio dela, o leitor verifica se há argumentos que sustentem sua hipótese ou se é necessário reajustar sua interpretação para construir um sentido mais coerente (Solé, 2012).

Quadro 16 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 7º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 8.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Se eu não colocar sua ração na tigela, meu gato pode se deixar morrer de fome em frente a uma caixa aberta.

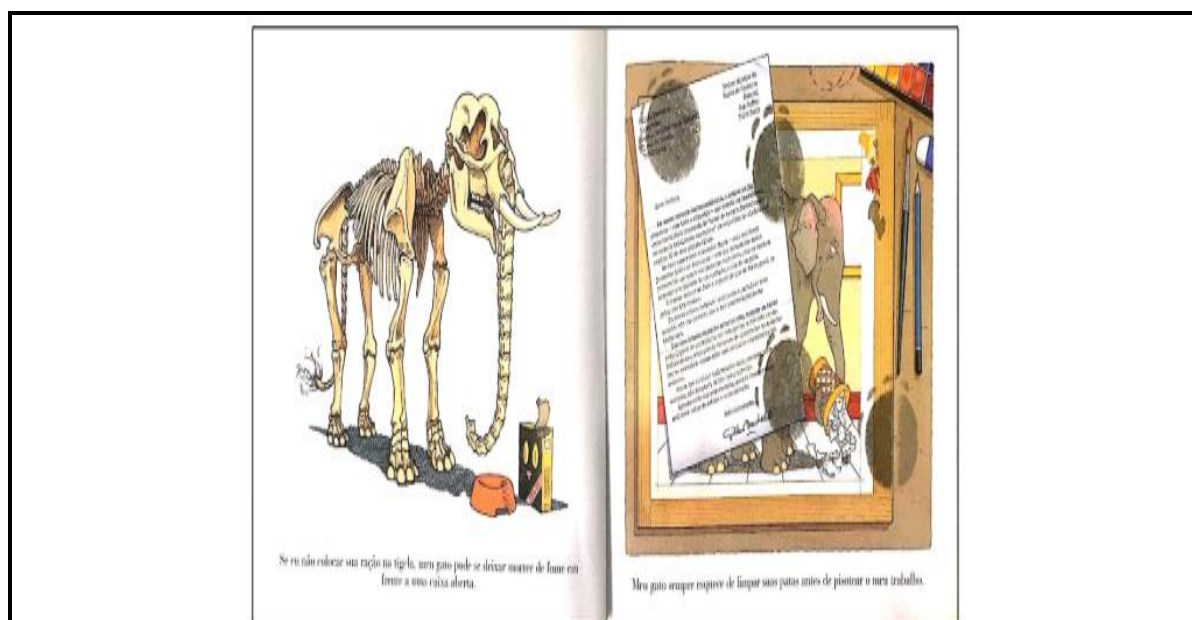
Aluno 6:

- Meu Deus, ele tá virando osso, osso de elefante.

Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 6 (seis), ao dizer “Meu Deus, ele tá virando osso, osso de elefante,” demonstra não apenas envolvimento com a leitura, mas também a habilidade de selecionar informações relevantes e conectar o texto ao seu conhecimento prévio sobre ossos. Essa resposta evidencia como ele está ativamente criando conexões entre o mundo real e o texto. Um processo fundamental para a construção de sentido e compreensão mais profunda da narrativa (Giroto; Souza, 2010).

Quadro 17 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 8º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 8.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Senhor diretor do Museu de História Natural, Rua Buffon, 75005, Paris.
- Gilles Bachelet, ilustrador, Departamento da Literatura Infantil, 7, réu de Savoie, 75006, Paris.
- Caro senhor,
- Em vossa recente correspondência, o senhor me fez observar, com toda simpatia, que cometi um lamentável erro científico chamando de ossos de tromba fantasiosos

e em número totalmente excessivo, um esqueleto de elefante na página 10 do meu último livro álbum.

- As suas numerosas ocupações fazem, pelo que desde já merece todas as desculpas, com que certamente tenha percorrido um pouco rapidamente essa obra, pois em nenhum momento era questão de um elefante, e sim de um gato.
- O senhor talvez me fará a objeção de que de forma geral, os gatos não têm tromba.
- Eu mesmo estava bastante inclinada a partilhar essa opinião até que percebi que o meu indiscutivelmente tinha uma.
- Que essa tromba contenha ossos ou não, somente um exame radiológico me permitiria ser categórico sobre esse ponto. Infelizmente, meus poucos recursos de ilustrador no momento, não me permitem encomendar uma pesquisa veterinária tão onerosa.
- Assim que eu tiver informações mais precisas sobre o assunto, não deixarei de lhe comunicá-las.
- Agradecendo sua compreensão, queria receber meus melhores votos de estima e consideração.
- Atenciosamente, Gilles Bachelet.
- Meu gato sempre se esquece de limpar suas patas antes de pisotear o meu trabalho.

Aluno 2:

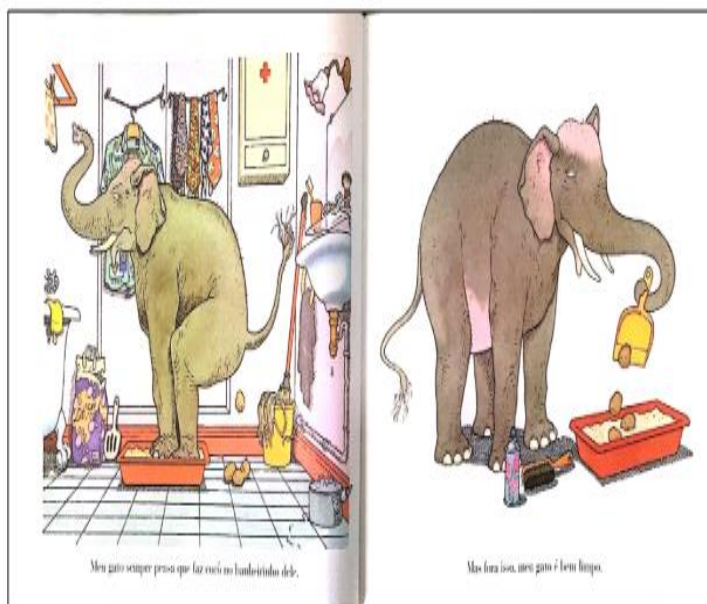
- Meu Deus, muita palavra, meu!

Fonte: Produzido pela autora.

Quando o Aluno 2 (dois) comentou “Meu Deus, muita palavra, meu!”, ele percebeu a quantidade de palavras no texto, mas não conseguiu identificar como essas palavras contribuíam para a construção do sentido da narrativa.

As escolhas linguísticas feitas pelo autor são parte integral da composição da mensagem, e o fato de o aluno ter se concentrado apenas na quantidade, sem captar as pistas textuais que facilitam a compreensão, sugere que ele estava tendo dificuldade em decifrar o significado mais profundo que o texto pretendia transmitir.

Quadro 18 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 9º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 9.

Trechos transcritos:

Aluno 7:

- Ele é um elefante.

Aluno 8:

- Esse gato está meio estranho.

Mediadora/ Pesquisadora:

- Meu gato sempre pensa que fez cocô no banheiro dele.

Aluno 7:

- Eca, que nojo!

Aluno 2:

- Fez na caixa de areia.

Aluno 9:

- Ele sempre pensa que faz no tanque de areia.

Aluno 8:

- Fez no chão.
- Ele fez no chão!

Fonte: Produzido pela autora.

Foi observado que o Aluno 7 (sete), à medida que a história se desenvolvia e mais elementos sobre a narrativa eram revelados, continuava inferindo que o personagem era um elefante, focando-se na imagem do animal e desconsiderando o comportamento descrito pelo autor. Por outro lado, outro aluno inferiu que o personagem era um gato, embora algo na narrativa lhe causasse estranheza.

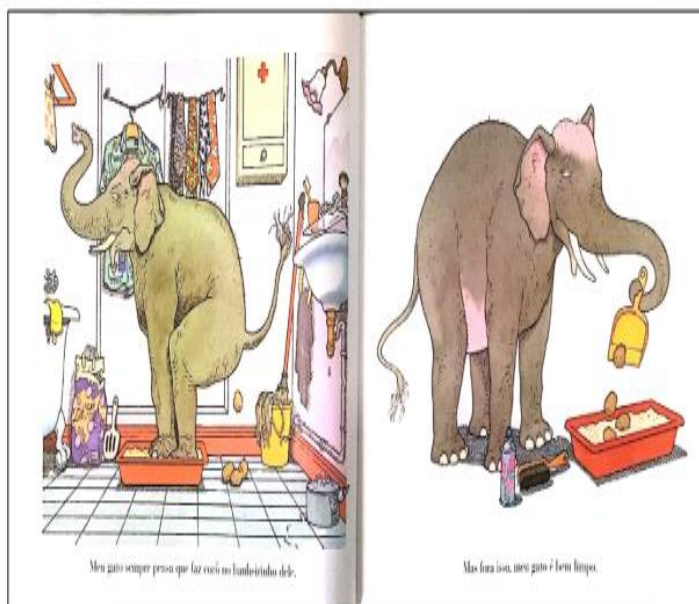
Neste ponto, é possível verificar como as interpretações de um texto são múltiplas e subjetivas, com cada leitor utilizando sua bagagem pessoal para interpretar a história. Como discutido no capítulo sobre “Subjetividade”, as diversidades e multiplicidades de formas subjetivas são construídas por meio das vivências, símbolos, grupos sociais e culturas, fornecendo um repertório que cada indivíduo utiliza na construção de sentido a partir do texto.

Essa percepção individual determina como cada pessoa se relaciona com a narrativa e a vida em geral. Isso evidencia o quão contraditório pode ser para um educador impor uma única interpretação de um texto, o que pode ser limitador para o desenvolvimento de um leitor crítico.

Como afirma Silva (2009b, p. 28), a leitura crítica “[...] combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravidão a ideias [...]”.

Foi verificado também o nível de envolvimento dos alunos na leitura, como demonstrado pelas reações do Aluno 7 (sete) ao dizer “Eca, que nojo!”, do Aluno 2 (dois) ao comentar “Fez na caixa de areia”, do Aluno 9 (nove) ao afirmar “Ele sempre pensa que faz no tanque de areia” e do Aluno 8 (oito) ao observar “Fez no chão. Ele fez no chão!”. Esses alunos estavam claramente imersos na leitura, selecionando informações e validando o que foi discutido no capítulo sobre Subjetividade: “A literatura representa um espaço de subjetivação, onde os textos literários proporcionam ao indivíduo vivências...”. Neste caso, os alunos estavam vivenciando e dialogando ativamente com as ações do personagem, mostrando como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para explorar e expressar a subjetividade.

Quadro 19 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 10º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 10.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Mas fora isso, meu gato é bem limpo.

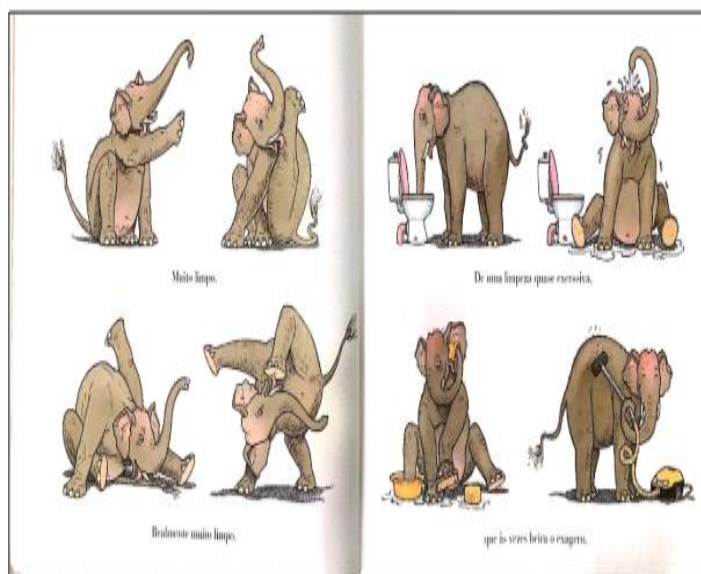
Aluno 2:

- É..., bem limpo....

Fonte: Produzido pela autora.

Na fala do Aluno 2 (dois), "É..., bem limpo...", foi observado um comportamento que Silva (2009b) caracteriza como uma postura de leitor crítico. Segundo Silva, o leitor crítico não apenas consome o texto passivamente, mas dialoga com ele, questionando tanto o autor quanto o conteúdo apresentado. Ao expressar a frase com um tom de sarcasmo, o aluno revela uma discordância com a descrição do texto, indicando um posicionamento crítico em relação ao que foi lido. Esse tipo de interação com o texto demonstra que o aluno não está simplesmente aceitando a narrativa como ela é apresentada, mas está refletindo sobre ela, questionando suas premissas e, possivelmente, desenvolvendo uma interpretação própria e mais aprofundada.

Quadro 20 – Descritivo dos resultados do momento de Leitura 11°



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 11.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

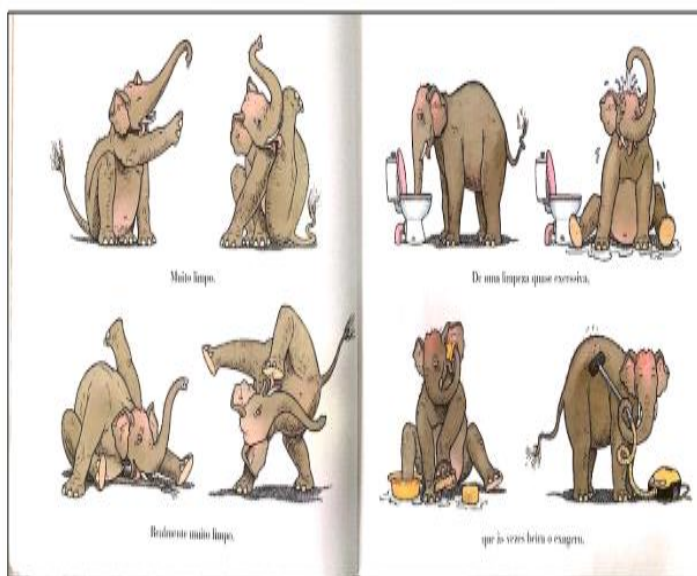
- Muito limpo.
- Realmente muito limpo.

Aluno 2:

- Ah, dá para ver...

Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 2 (dois) continua a discutir com o texto, demonstrando um olhar questionador e atento. Esse comportamento revela um engajamento ativo com a leitura, onde o aluno não apenas absorve a informação, mas também a analisa criticamente, expressando seu próprio posicionamento em relação ao que está sendo apresentado. Essa postura é indicativa de um desenvolvimento progressivo de habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a formação de um leitor autônomo e consciente.

Quadro 21– Descritivo dos resultados do momento de leitura 12º

Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 12.

Trecho transcrito:**Mediadora/ Pesquisadora:**

- Deu uma limpeza quase excessiva, que às vezes beira ao exagero.

Aluno 1:

- É verdade.

Aluno 11:

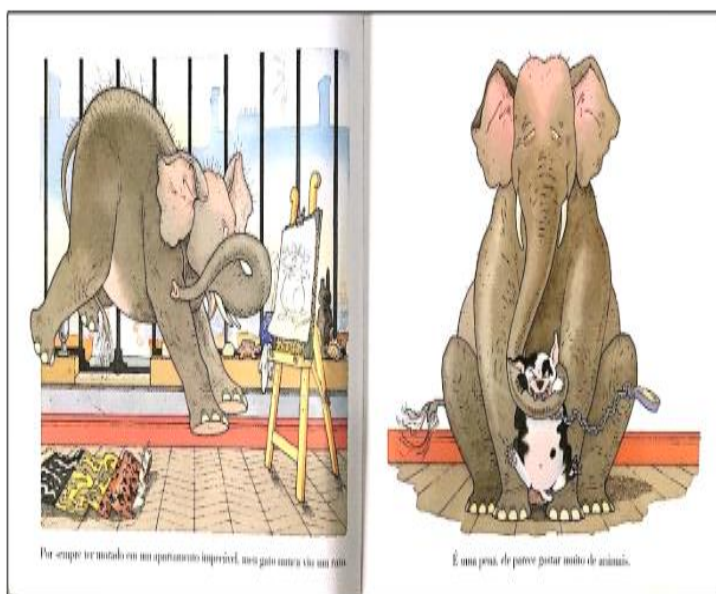
- Oxê, água da privada!

Fonte: Produzido pela autora.

A Aluna 1 (um) verifica a ilustração e concorda com a afirmação do narrador de que o elefante/gato era excessivamente limpo. Por outro lado, o Aluno 11 (onze) observa uma contradição ao notar o uso da água da privada, demonstrando sua atenção aos detalhes da narrativa.

Colomer (2007) afirma que aprender a ler literatura ocorre quando o leitor desenvolve a capacidade de sensibilizar o olhar para indícios e cria seus próprios julgamentos e análises, sem se limitar às interpretações e análises dos outros. Isso reflete um progresso importante na construção de um olhar crítico e independente, fundamental para o desenvolvimento de leitores autônomos e reflexivos.

Quadro 22 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 13º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 13.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Por sempre ter morado em um apartamento impecável, meu gato nunca viu um rato.

Aluno 2:

- Ah?

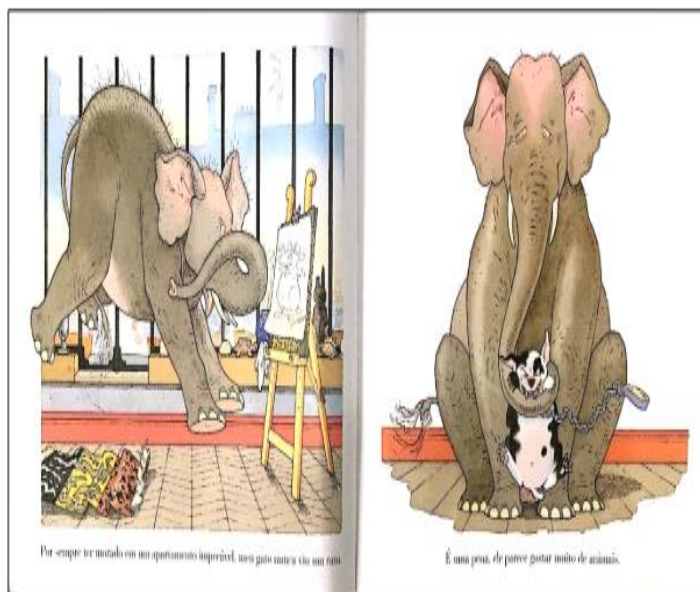
Aluno 6:

- O que é isso?

Fonte: Produzido pela autora.

Foi verificado nas dos alunos 2 (dois) e 6 (seis) o levantamento de questionamento e a utilização da verificação das ilustrações para a realização da construção de sentido.

Quadro 23 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 14º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 14.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- É uma pena, ele parece gostar muito de animais.

Aluno 2:

- Olha isso, cara.
- Que animal é esse? Que animal é esse?

Aluno 6:

- Cachorro!

Aluno 7:

- Um gato.

Aluno 11:

- É um cachorro, tá mordendo ele.

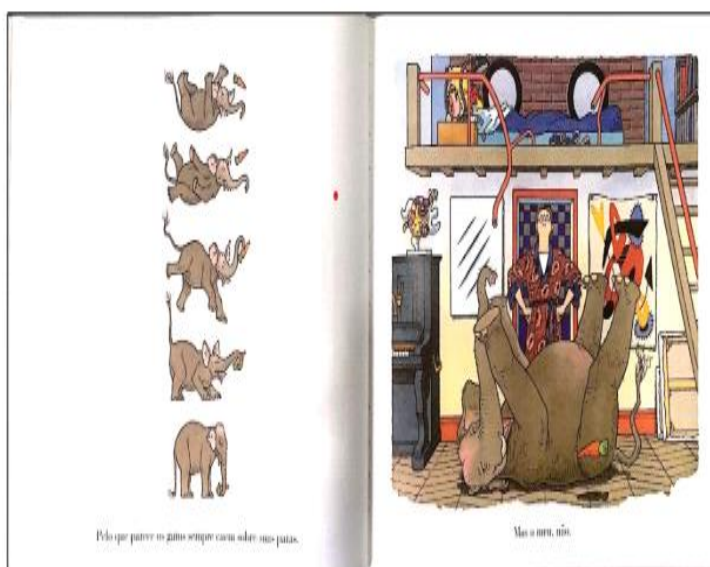
Fonte: Produzido pela autora.

Verificou-se que, por meio das falas dos alunos 2 (dois), 6 (seis), 7 (sete) e 11 (onze), foi estabelecido um diálogo colaborativo com o objetivo de construir uma interpretação coletiva do texto. Essa interação entre os alunos reflete o conceito de "enigmas e dificuldades" descrito por Chambers (2023). Segundo o autor, quando um leitor enfrenta dificuldades na compreensão

de um texto, ele tende a buscar apoio entre seus pares, iniciando assim uma negociação de significados.

Esse processo de negociação não apenas enriquece a compreensão individual, mas também promove uma aprendizagem coletiva, onde diferentes perspectivas são consideradas e integradas, fortalecendo a interpretação do grupo como um todo.

Quadro 24 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 15º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 15.

Trecho transcrito:

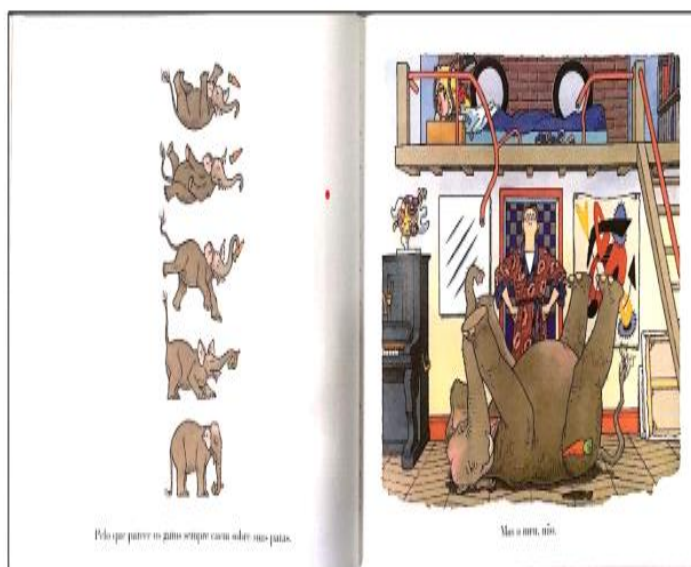
Mediadora/ Pesquisadora:

- Pelo que parece, os gatos sempre caem sobre suas patas.

Fonte: Produzido pela autora.

Nenhum participante realizou nenhum comentário durante a leitura desse trecho.

Quadro 25 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 16°



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 16.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Mas o meu não.

Aluno 2:

- Só fica deitado, cara.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 2 (dois) fez uma inferência ao observar que o personagem estava sempre deitado, baseando-se na imagem apresentada no livro. Essa inferência demonstra como o aluno utilizou a ilustração como uma pista para interpretar o comportamento do personagem, revelando uma leitura ativa e engajada, onde a imagem desempenha um papel crucial na construção do sentido da narrativa.

Quadro 26 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 17º

Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 17.



Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Eu já fiz diversos retratos do meu gato.

Aluno 4:

- O que é isso? Olha a obra-prima.
- Ele fez uma obra-prima!

Fonte: Produzido pela autora.

Neste trecho, observa-se que o aluno 4 (quatro) utilizou seu conhecimento prévio sobre obras-primas (arte) para analisar a ilustração apresentada no texto, estabelecendo assim “[...]conexões pessoais e texto-mundo [...]” (Giroto; Souza, 2010, p.73) que contribuíram para a construção de sua leitura.

Isso demonstra como o aluno foi capaz de integrar seu entendimento do mundo com a análise do texto, enriquecendo sua interpretação e destacando a importância do conhecimento prévio na formação de leitores críticos e reflexivos.

Quadro 27 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 18°

Eu já fiz diversos retratos do meu gato.

Mas jamais consegui vender um só.

Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 18.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Mas jamais consegui vender um só.

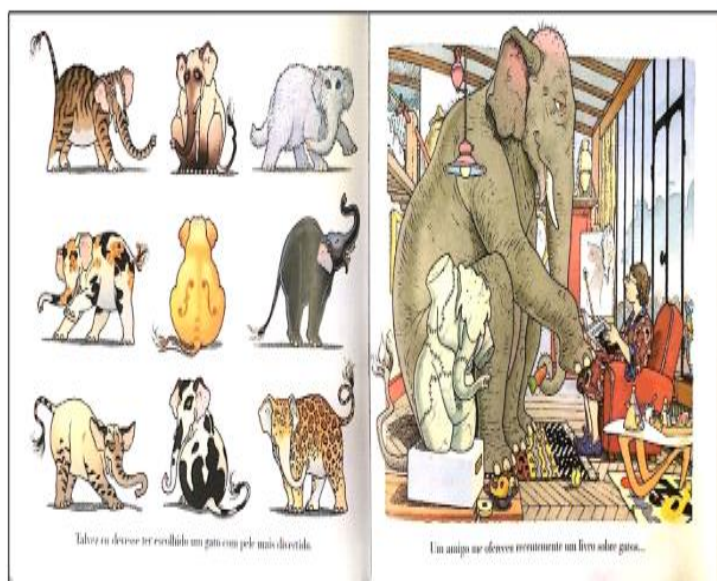
Aluno 1:

- Obra-prima de elefante!
- Outro quadro de elefante é tão engraçado!

Fonte: Produzido pela autora.

Observa-se na fala do aluno 1 (um) uma interlocução com a fala anterior do aluno 4 (quatro), validando o que Bakhtin (2010) apresenta ao afirmar que o significado se desenvolve por meio da interação entre o eu e o outro.

Quadro 28 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 19°



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 19.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Talvez eu devesse ter escolhido um gato com pele mais divertida.

Aluno 2:

- Meus Deuses, é impressão minha ou é uma jaguatirica elefante.

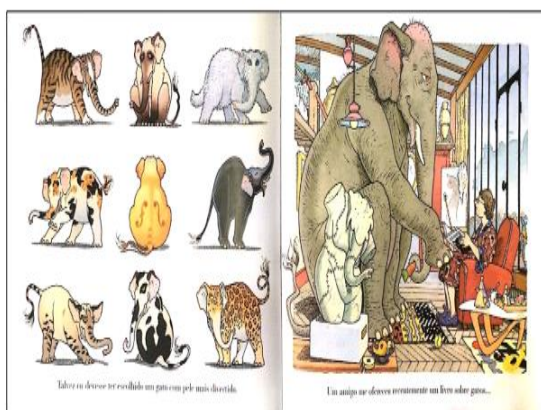
Aluno 4:

- Eu gostei mais desse daqui.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 2 (dois) novamente recorreu aos seus conhecimentos prévios para aprofundar sua leitura, evidenciado na fala: "Meus Deuses, é impressão minha ou é uma jaguatirica elefante?" Esse uso da estratégia demonstra que, quanto mais vasto é o repertório cultural do leitor, mais rica e complexa se torna sua capacidade de análise e criação ficcional. Já o aluno 4 (quatro) ao dizer “eu gostei mais desse daqui”, mostrou que estava apreciando a ilustração e apresentando a sua opinião referente a ilustração.

Quadro 29 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 20º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”, página 20.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Um amigo me ofereceu recentemente um livro sobre gatos.

Aluno 9:

- Olha o tamanho dele!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 9 (nove), ao verificar a ilustração, está engajado em uma análise do tamanho do elefante, demonstrando atenção aos detalhes visuais e como esses contribuem para a compreensão da narrativa.

Quadro 30 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 21º



Fonte: Livro “Meu gato mais tonto do mundo”,
página 21.

Trecho transcrito:

Mediadora/ Pesquisadora:

- Mas eu nunca consegui determinar exatamente a que raça pertence o meu.

Aluno 1:

- É um elefante!

Mediadora/ Pesquisadora:

- Fim.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao fim da leitura, o aluno 1 (um) se posicionou afirmando tratar-se de um elefante e não um gato, porém não justificou ou argumentou como chegou nesta posição.

Resultados e Discussão do Momento de Leitura

Durante a leitura, a pesquisadora/mediadora interfere o mínimo possível na construção das interpretações dos alunos. A única pergunta realizada foi uma devolução da pergunta que o aluno havia feito à mediadora/pesquisadora ("*É um gato?*").

Essa abordagem é conhecida como Situação Adidática (Panizza, 2011), onde o aluno é incentivado a lidar com o problema utilizando as informações que já possui, com o professor intervindo o mínimo possível para permitir que o aluno resolva sua questão de forma autônoma.

Embora possa parecer que o professor não está tomando uma decisão didática, a intenção é que o aluno desenvolva maneiras de resolver o problema com base em seu conhecimento ou em novas informações que ele procura.

As perguntas levantadas pelo aluno e devolvidas pelo professor são valiosas fontes de informação para o educador, pois revelam o que o aluno sabe, como ele está formulando suas questões, e o que precisa ser desenvolvido para que ele alcance o conhecimento necessário. Essa prática visa fomentar a autonomia e a responsabilidade do aluno pela construção de seu saber, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

A escolha do livro é crucial quando o objetivo é desenvolver o pensamento crítico do leitor. Nesse contexto, a seleção do gênero literário livro-álbum foi uma decisão cuidadosamente planejada.

Diferente de outras leituras, esse gênero literário integra texto, imagem e diagramação, formando um conjunto coeso que requer um olhar atento e o uso constante de estratégias de leitura, como o uso de conhecimentos prévios, inferência, verificação e validação, durante o processo de interpretação.

Durante a leitura do livro *"O meu gato mais tonto do mundo,"* as crianças utilizaram seus conhecimentos prévios e experiências para construir a narrativa. Isso ficou evidente em várias ocasiões, como quando foi apresentada a figura de um elefante, mas o texto afirmava tratar-se de um gato, e as crianças, em resposta, afirmaram que o animal retratado era, na verdade, um elefante. Outras vezes, os alunos mencionaram que os comportamentos do animal no texto eram característicos de um gato.

A utilização da inferência também foi observada quando um aluno disse: *"Meu Deus, é impressão minha ou é uma jaguatirica elefante?"* ou *"Obra-prima de elefante"*. Essas falas demonstram que o aluno estava buscando, por meio das informações fornecidas pelo texto e seus conhecimentos prévios, construir a narrativa.

A busca por informações, seja através do texto, das ilustrações ou da diagramação, ajuda os leitores a controlar suas inferências, usando essas informações para verificar se a interpretação que estão construindo está em concordância com a obra. Isso ficou claro quando o aluno disse: *"Outro quadro de elefante é tão engraçado!"* Ele estava procurando mais informações na ilustração para verificar se sua hipótese sobre as obras-primas de elefante era plausível.

Portanto, a escolha de um livro que incentivasse o uso de estratégias de leitura teve um impacto significativo na ação leitora dos alunos, que, em todos os momentos, precisaram usar esses recursos para compor a narrativa.

Discussão sobre a obra

A discussão literária tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem coletiva, na qual os alunos, em conjunto, analisam pontos da história, respeitando as interpretações de cada participante e exercitando a criticidade (Reyes, 2017, p. 28). Nesta proposta, que faz parte da mediação de leitura, os alunos são protagonistas de suas interpretações, mas precisam justificá-las.

Essa ação de análise coletiva é essencial para o desenvolvimento crítico e reflexivo, pois os alunos exercitam, por meio das problemáticas trazidas pelo grupo ou pelo mediador, a

busca por informações que sustentem suas percepções ou, quando essas percepções não se sustentam, a reorganização delas.

Embora essa prática seja uma característica dos leitores proficientes, ela também representa um exercício de cidadania. Crianças desde cedo começam a desenvolver a análise crítica e reflexiva e a validar suas análises por meio de informações ou da oratória, além de aprenderem a respeitar a diversidade de opiniões e pontos de vista (Cosson, 2021b, p. 24).

Quadro 31 – Combinados

Transcrição:

Mediadora/Pesquisadora:

- Ele (autor) deu várias dicas durante essa leitura, mas só quem prestou muita atenção vai conseguir chegar lá.
- Nós somos muitos.
- Olha só, eu vou escutar todos vocês, mas a gente vai fazer um combinado, quem quiser falar vai levantar a mão, tá?

Fonte: Produzido pela autora.

Foi observado que, apesar de terem sido estabelecidos acordos sobre a postura esperada dos estudantes durante a leitura conduzida pela pesquisadora/mediadora, as crianças tiveram dificuldade em manter o silêncio. Elas frequentemente compartilhavam suas observações em voz alta. O que indica que controlar suas emoções e ansiedades não é uma tarefa simples para elas. Em resposta a essa situação, os acordos foram restabelecidos, assegurando que, durante o momento de discussão, todos pudessem expressar-se e ser ouvidos.

A habilidade de escutar é fundamental e deve ser cultivada no ambiente escolar, especialmente porque esses momentos de interação enriquecem o processo educativo. A escuta atenta permite que os alunos notem e considerem as informações trazidas pelos colegas, o que pode aprimorar suas próprias interpretações. Além de expandir a compreensão, a escuta atenta é uma parte integral do comportamento leitor.

No entanto, as crianças ainda necessitam de apoio para regular seu comportamento, e os acordos pré-estabelecidos desempenham um papel crucial nessa regulação, ajudando-as a desenvolver essa habilidade ao longo do tempo.

Perguntas Realizadas pela Pesquisadora/Mediadora

Quadro 32 – 1ª Pergunta: Ele é um gato ou um elefante?

Alunos 1– 2– 3– 5– 6– 7– 9– 13: – Elefante.

Aluno 4: Gato.

Fonte: Produzido pela autora.

Nesta questão, oito crianças identificaram a figura como um elefante, enquanto apenas uma apontou ser um gato. Esse resultado sugere que os alunos basearam suas inferências predominantemente na imagem apresentada, ao invés de se apoiarem nas descrições de comportamento fornecidas pelo autor.

Quadro 33 – 2ª Pergunta (pergunta direta para o aluno 12): Você acha que é gato ou elefante?

Aluno 12: – É um elefante.

Fonte: Produzido pela autora.

A decisão da pesquisadora de direcionar uma pergunta ao aluno 12 (doze) foi motivada por sua baixa participação durante a leitura. O objetivo era verificar se ele estava efetivamente atento ao que estava sendo lido e, ao mesmo tempo, incentivá-lo a se envolver no diálogo coletivo. A resposta do aluno indicou que ele estava prestando atenção à leitura e conseguiu responder adequadamente ao questionamento proposto, demonstrando compreensão do conteúdo.

Quadro 34 - 3ª Pergunta (direta para o aluno 12 (doze): Mas por onde que está aqui mostrando que ele é um elefante?

Aluno 12: – Pela imagem

Fonte: Produzido pela autora.

A terceira pergunta, dirigida especificamente ao aluno 12 (doze): "Mas por onde que está aqui mostrando que ele é um elefante?", foi formulada com o intuito de introduzir uma problemática que desafiasse o aluno a empregar estratégias de verificação e validação na solução do problema apresentado pela pesquisadora/mediadora. O aluno utilizou as ilustrações como base para fundamentar sua resposta.

Essas questões que propõem problemas a serem resolvidos pelos alunos são fundamentais para estimular a análise crítica durante as leituras. Elas incentivam os alunos a questionar e refletir sobre suas próprias interpretações, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais de pensamento crítico e contribuindo para uma leitura mais ativa e engajada.

Quadro 35 – 4ª Pergunta (para o coletivo): A imagem mostra elefante?

Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11 : – Sim!

Fonte: Produzido pela autora.

A intenção de transformar a resposta do aluno 12 (doze) em uma pergunta para o grupo foi justamente criar um ambiente de discussão coletiva, envolvendo todos os participantes na conversa. Esse método permitiu que as crianças interagissem ativamente, participando do diálogo e contribuindo para a continuidade da análise das respostas dos pesquisados.

Ao fazer isso, a pesquisadora/mediadora promoveu uma dinâmica de grupo em que os estudantes puderam confrontar suas interpretações, trocar perspectivas e colaborar na construção coletiva do entendimento do texto, enriquecendo assim o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico entre os alunos.

Quadro 36 – 5ª Pergunta (para o coletivo): E o jeito dele (do gato)?

Aluno 2: – De um gato!

Aluno 3: – Ele é um gato!

Aluno 4: – Ele não é um gato!

Fonte: Produzido pela autora.

Após uma escuta atenta, o pesquisador/mediador direcionou a discussão para o comportamento descrito do personagem, observando que, embora o texto enfatizasse esse aspecto, os alunos estavam mais focados nas imagens.

Essa abordagem permitiu analisar como os alunos utilizavam seus conhecimentos prévios. Foi notado que apenas três crianças aplicaram esses conhecimentos para interpretar o comportamento do personagem. O que aponta para uma oportunidade de desenvolver ainda mais a habilidade de interpretação textual, indo além das ilustrações.

Além disso, observou-se que dois alunos mudaram suas opiniões após o questionamento feito pela pesquisadora/mediadora, indicando certa insegurança em relação às suas inferências.

Isso destaca a importância de fortalecer a confiança dos alunos em suas interpretações, incentivando-os a fundamentar suas conclusões com base em uma leitura mais ampla do texto.

Quadro 37 – 6ª Pergunta (para o coletivo): Tudo que ele faz é de gato?

Alunos 1, 2, 3 7, 8: – Sim!

Aluno 3: Ah...., ele tipo um gato grande, um gato gordo.

Fonte: Produzido pela autora.

Quando a pergunta foi direcionada ao coletivo, mais crianças se envolveram, com a participação de cinco alunos. No entanto, foi observado que as respostas foram significativamente influenciadas pelas intervenções de dois colegas, sugerindo um uso limitado de estratégias de leitura por parte dos demais para formular interpretações próprias.

Por exemplo, o aluno 3 (três), após ouvir a resposta de um colega, reorganizou sua interpretação e fez uma inferência, tentando utilizar tanto o texto quanto a imagem para validar sua nova perspectiva.

Cosson (2021a, p. 24) destaca que o diálogo coletivo não apenas amplia o conhecimento, mas também cria oportunidades para explorar outras possibilidades. Isso sublinha a importância da discussão em grupo como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento crítico e interpretativo dos alunos, permitindo que eles confrontem e reavaliem suas próprias ideias em um ambiente colaborativo.

Quadro 38 – 7ª Pergunta (coletiva): É um gato? Mas vocês falaram que era um elefante.

Aluno 2: É um gato.

Aluno 3: É um gato!

Aluno 8: É uma espécie de elefante.

Aluno 11: É uma raça de elefante de gato.

Fonte: Produzido pela autora.

A pergunta foi elaborada com o objetivo de analisar quais estratégias as crianças utilizam quando questionadas sobre a mudança de percepção, observando se elas seriam capazes de validar suas respostas com base no texto, por meio da verificação, ou em uma experiência subjetiva, utilizando seus conhecimentos prévios.

Foi constatado que, entre as quatro crianças que responderam, os alunos 2 (dois) e 3 (três) não conseguiram explicar o motivo de terem mudado de opinião, indicando que não

conseguiram utilizar nem seus conhecimentos prévios nem a verificação para realizar a validação. O aluno 8 (oito) fez uma inferência, sugerindo que o personagem era uma espécie de elefante, mas não conseguiu validar sua resposta. Já o aluno 11(onze) foi capaz de validar sua resposta com mais segurança.

Essas respostas indicam que a estratégia de validação ainda não é amplamente utilizada pelos alunos, sugerindo a necessidade de um foco maior nesse aspecto durante as mediações futuras para fortalecer a capacidade dos estudantes em justificar e sustentar suas interpretações de forma mais eficaz.

Quadro 39 – 8ª Pergunta (coletiva): O amigo acha que existe uma raça chamada elefante de gato. Quem concorda com ele?

Aluno 7: – Eu!

Fonte: Produzido pela autora.

A pergunta foi formulada com o objetivo de verificar se o grupo seria capaz de ajudar um colega a validar sua resposta, promovendo uma aprendizagem colaborativa, como destacado por Cosson (2021a). No entanto, apenas o aluno 7 (sete) respondeu, e de forma simples, com um "eu", o que indica que a dinâmica colaborativa esperada não foi plenamente atingida nesse momento.

Isso sugere a necessidade de continuar incentivando os estudantes a se envolverem mais ativamente nas discussões coletivas, para que possam desenvolver melhor a capacidade de colaborar e validar suas interpretações em conjunto.

Quadro 40 – 9ª Pergunta (para o aluno 7): Por que você concorda com ele? Que parte do texto mostra que existe uma raça de gato chamado elefante?

Aluno 7: – Aí complica a situação, né?

Fonte: Produzido pela autora.

Ao perceber que os alunos não estavam buscando validar suas respostas de forma independente, a pesquisadora/mediadora decidiu intervir, direcionando ao aluno 7 (sete) uma pergunta mais específica sobre o motivo pelo qual ele concordava com o aluno 11 (onze). A intenção era sugerir o uso do texto como apoio para validar sua resposta. No entanto, mesmo com essa orientação, o aluno 7 (sete) demonstrou dificuldade ao responder, indicando que ele não conseguiu utilizar o texto de forma eficaz para validar sua interpretação.

Isso revela a necessidade de continuar desenvolvendo habilidades de verificação e validação nas leituras dos estudantes, para que possam construir e sustentar suas interpretações com mais autonomia e precisão.

Quadro 41 – 10ª Pergunta (para o aluno): Você, diga o que você acha (sobre ser um gato ou um elefante)?

Aluno 1: Ele pode ser um elefante com jeito de gato.

Fonte: Produzido pela autora.

Com base na resposta, o aluno fez a inferência, porém não justificou (validou) a resposta.

Quadro 42 – 11ª Pergunta (para o coletivo): O amigo acha que é um elefante com jeito de gato. Quem concorda com ele?

Aluno 3: – Eu!

Fonte: Produzido pela autora.

O objetivo dessa abordagem foi manter e aprofundar o diálogo com o grupo, continuando a analisar como as crianças utilizavam seus conhecimentos prévios, além de suas capacidades de inferência, verificação e validação das respostas durante a discussão.

Quadro 43 – 12ª Pergunta (para o aluno 3): Por que você acha isso?

Aluno 3: – Porque ele tem jeito de gato, só que ele é elefante.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno, quando questionado, utilizou os conhecimentos prévios para validar a sua resposta.

Quadro 44 – 13ª Pergunta (para o coletivo): Ele tem jeito de gato? E que parte da história mostra que ele tem um jeito de gato? Qual é a página?

Aluno 13: Por causa da areia, que o gato fez xixi todo na areia.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao perceber que os alunos tinham um repertório limitado sobre como utilizar o livro para validar suas respostas, a pesquisadora/mediadora formulou uma pergunta mais direcionada ao grupo.

Lerner (2007, p. 93) destaca que é papel do professor (mediador) capacitar os alunos para que eles aprendam a buscar pistas no texto, permitindo-lhes construir interpretações coerentes. Com essa abordagem, a pesquisadora guiou os alunos para identificar a parte específica da história e a página onde a informação mencionada pelo aluno 13 (treze) estava localizada.

Essa orientação foi crucial, pois permitiu que o aluno 13 (treze) utilizasse a verificação para validar sua resposta, mostrando a importância de direcionar os alunos para um uso mais eficaz do texto durante as discussões.

Quadro 45 – 14ª Pergunta (para o coletivo): Essa página aqui? Só essa página mostra isso?

<u>Alunos 1, 2, 3, 4, 6, 9:</u> – Não.

Fonte: Produzido pela autora.

Após observar que o aluno 13 (treze) conseguiu usar o livro para validar sua resposta através da estratégia de verificação, a pesquisadora/mediadora decidiu testar se outros alunos também seriam capazes de aplicar essa estratégia.

Ao perguntar se apenas uma página mostrava a informação relevante, seis alunos responderam que havia mais páginas, indicando que estavam começando a entender que o livro pode ser usado como um recurso para validar suas respostas.

Esse progresso confirma a importância do que Lerner (2007) postula sobre a necessidade de o professor fornecer ferramentas que capacitem os alunos a utilizar estratégias de análise e interpretação de forma eficaz, promovendo uma leitura mais crítica e aprofundada.

Quadro 46 – 15ª Pergunta (para os alunos 1, 2, 3, 4, 6 e 9): Qual é a outra página que mostra que ele tem jeito de gato?

<u>Aluno 13:</u> – Ele lambe igual o gato.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 13 (treze) validou novamente sua resposta ao questionamento, utilizando seu conhecimento prévio sobre gatos e referenciando a página 11 (onze) do livro, o que resultou em uma análise mais consistente e fundamentada. Ao fazer isso, ele demonstrou a capacidade

de integrar suas experiências anteriores com as informações contidas no texto, evidenciando um avanço na aplicação de estratégias de leitura, como a verificação e a validação, que são essenciais para uma interpretação mais robusta e crítica da narrativa.

Quadro 47 – 16ª Pergunta (para o coletivo): E aqui, o que é isso aqui?

Alunos 1, 2, 3, 6, 9, 12: O cachorro, cachorro, cachorro, cachorro, cachorro, cachorro, cachorro.

Aluno 7: É que gato tem medo de cachorro?

Aluno 8: Gato não sabe pegar cachorro

Fonte: Produzido pela autora.

Foi observado o uso dos conhecimentos prévios para validar a resposta do colega.

Quadro 48 – 17ª Pergunta (para o coletivo): O que que aqui lembra, gente?

Aluno 4: Um gato.

Aluno 7: Um gato.

Aluno 13: – Aqui lembra um gato.

– Elefante ali.

– Aqui lembra um elefante e gato.

– É um elefante com peles de gato.

Fonte: Produzido pela autora.

Baseando-se nos princípios estabelecidos por Lerner (2007) e Cosson (2021b), que enfatizam a importância de o professor fornecer recursos para análise e interpretação, a pesquisadora/mediadora exibiu algumas páginas do livro com o objetivo de encorajar a turma a adotar a estratégia de usar o livro como suporte para validar suas análises e interpretações. Foi observado que o aluno 13 (treze) estava se tornando mais confiante na utilização do livro como um recurso para analisar a história.

Quadro 49 - 18ª Pergunta (para o coletivo): O amigo disse aqui que o autor colocou elefantes com peles de gatos.

Aluno 3: Várias raças de gatos.

Fonte: Produzido pela autora.

É possível observar que o aluno 3 (três) compartilhou uma informação com o grupo, utilizando dados do texto para validar sua contribuição. Ele também começou a usar o livro como suporte para realizar suas inferências e validá-las, demonstrando um avanço na aplicação das estratégias de leitura discutidas. Esse progresso reflete a crescente habilidade do aluno em articular suas interpretações com evidências textuais, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva.

Quadro 50 – 19ª Pergunta (para o coletivo): E agora a última pergunta. Por que o autor, quando ganhou do amigo dele um livro sobre raças de gato, não achou o gato dele?

Aluno 4: Porque é o elefante.

Aluno 3: É o elefante, cara.

Aluno 13: Ele não é um gato.

Fonte: Produzido pela autora.

Considerações da 1ª Mediação

A mediação começou com a cuidadosa seleção de uma obra literária. Foi planejada a leitura de um livro que apresentasse questões complexas, incentivando os alunos a uma leitura meticulosa e a busca por informações no texto para construir e justificar uma narrativa.

Colomer (2007) destaca que uma eficaz mediação literária inicia pela escolha do livro, que deve oferecer qualidade estética através de linguagens artísticas (verbal, visual e gráfica) e proporcionar espaço para que o aluno construa sua interpretação em um diálogo entre a obra, conhecimentos sociais e sua própria subjetividade.

Adicionalmente, Bajour (2012) reforça a importância do conhecimento prévio da obra por parte do mediador, pois isso permite projetar e antecipar possíveis reações dos leitores à literatura, enriquecendo a experiência estética que o mediador/professor deseja oferecer ao seu leitor/aluno e ajudando-o a explorar as diversas camadas da obra.

Como resposta ao que foi posto e à coleta de dados da mediação, a escolha pelo livro *Meu gato mais tonto do mundo*, de Gilles Bachelet, ocasionou o olhar atento e a busca de informações pelos alunos. Foi possível levantar que as crianças analisaram as imagens e o texto, buscando informações e tentando compor uma narrativa que se justificasse por meio dos conhecimentos prévios e das inferências possíveis pelo livro.

Durante o momento de leitura, o mediador/pesquisador observou as falas dos alunos, seus conhecimentos prévios e inferências, respeitando o que cada aluno trazia enquanto

construía sua narrativa. Isso fez com que as crianças criassem muitas problemáticas durante o texto, tais como: *“Meu Deus, ele tá virando osso, osso de elefante”, “Isso é um gato?”, “Por que ele tá na máquina de lavar?”*, entre outras. A cada fala trazida pelas crianças, a mediadora/pesquisadora escutava e observava as reações dos alunos.

O momento de leitura é onde o mediador realiza uma escuta atenta, buscando informações sobre a relação do leitor com a leitura e as possíveis discussões que essa relação pode ocasionar (Pastorelli; Viotto, 2021). Neste momento, os alunos, por meio de gestos, expressões e falas, mostram o caminho que sua interpretação está percorrendo: quais informações mais chamaram sua atenção, quais deixaram de analisar, como um trecho os tocou, quais informações faltam em seu conhecimento prévio, quais conhecimentos possuem, entre outros. Portanto, observar todas essas reações é importante para formular questionamentos que ajudem o leitor a avançar na leitura de forma proficiente, pois, como afirma Petit (2013), o papel do mediador é criar pontes entre o leitor e o texto.

Após a leitura, iniciou-se o momento de discussão coletiva, onde foi possível observar que os alunos, ao serem questionados sobre suas interpretações, ainda possuem poucos recursos para embasá-las e justificá-las, mudando diversas vezes de ponto de vista ao serem questionados pela mediadora/pesquisadora. Essa postura mostra que, embora criem suas interpretações, ainda não possuem um olhar crítico e reflexivo sobre elas.

Uma vez que o momento da discussão coletiva propicia ao leitor compartilhar e ampliar seu entendimento sobre a obra lida (Macedo, 2021), por meio do diálogo, ele necessita justificar por que teve aquela interpretação e como chegou àquela conclusão. Essa atitude faz com que tenha uma leitura atenta e busque informações que o auxiliem na construção de sua narrativa e a sustentem, pois, essa ação faz parte da análise crítica e reflexiva comum aos leitores proficientes.

Por meio desse levantamento, a pesquisadora/mediadora ofereceu recursos de análise do texto por meio de perguntas abertas, tais como: *“Por que você concorda com ele?”*, *“Que parte do texto mostra que existe uma raça de gato chamada elefante?”*, *“Essa página aqui? Só essa página mostra isso?”*, *“Por que você acha isso?”*. Como postulado por Lerner (2007), é função do mediador/professor proporcionar o desenvolvimento de estratégias de leitura proficientes.

Devido a essa intervenção, o aluno 13 (treze) começou a usar o livro para validar suas respostas, seguido posteriormente pelo aluno 3 (três). Houve uma mudança significativa na estratégia de verificação do aluno 13 (treze), que após conseguir responder a um

questionamento da pesquisadora/mediadora utilizando o recurso do livro para validar sua resposta, passou a utilizar diversas vezes.

A decisão de utilizar perguntas abertas foi tomada para respeitar os processos das crianças e suas interpretações (Reyes, 2017).

Portanto, diante de tudo que foi apresentado ao longo desta dissertação e com base na análise da primeira mediação, a hipótese sobre como uma mediação literária planejada, envolvendo perguntas que promovem um diálogo entre a literatura e a criança, estimulando a reflexão e o pensamento crítico, pode favorecer significativamente a formação literária dos alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Mediação – Livro: Lá e aqui

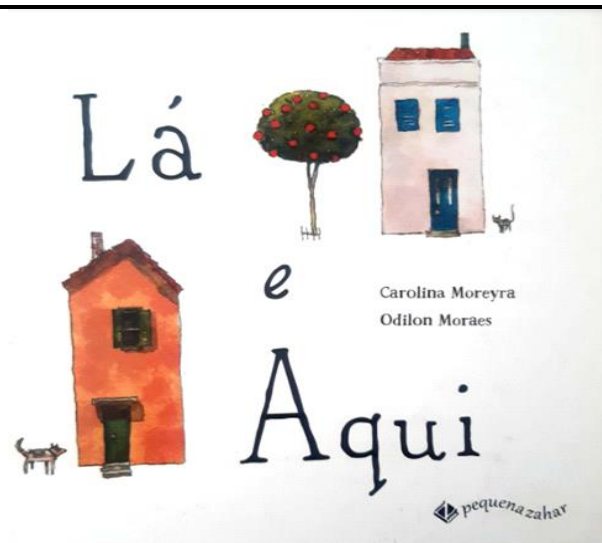
Pré-leitura:

Antes de iniciarmos a leitura, foi ressaltada a importância da participação de todos na pesquisa, bem como a necessidade de escuta atenta e respeito à fala dos colegas. A leitura compartilhada e a discussão em grupo são ferramentas poderosas para a construção coletiva de significados, onde a escuta ativa permite que os alunos tenham conexões e ampliem suas próprias interpretações.

Como Bajour (2012, p. 24) afirma, "Construir significados com outros [...] é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual." Portanto, foi necessário abordar com os estudantes a importância desse ato, especialmente porque, nas mediações anteriores, eles estavam apenas começando a prática da escuta ou simplesmente aguardando sua vez de falar.

Assim, a mediadora/pesquisadora precisou lembrá-los dessas ações, com o objetivo de ajudá-los a desenvolver a autorregulação. A autorregulação na aprendizagem é um processo em que o aluno planeja, analisa e avalia seu próprio aprendizado, o que resulta em um maior envolvimento, participação e desempenho nas atividades propostas (Ganda & Boruchovitch, 2018). Essa conversa foi essencial para auxiliar os alunos no processo de escuta, uma ação fundamental para a compreensão e interpretação de textos através do diálogo coletivo.

Quadro 51 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 22º



Fonte: Imagem da capa do livro “Lá e aqui”

Mediadora/pesquisadora:

–O nome desse livro é Lá e Aqui.

–É um livro que eu gosto muito.

Aluno 4:

–Eu já li.

Mediadora/pesquisadora:

– Já leu?

– Então, quem escreveu foi a Carolina Moreira.

– E quem ilustrou foi o Odilon Moraes.

– Eles são casados.

– E quem publicou é a Pequena Zahar

– Olha só.

– Lá e aqui.

–Quando vocês olham essa capa, o que vocês acham que é a história?

– Diga, sobre o que é?

Aluno 12:

–Não sei.

Aluno 5:

–De casa

Aluno 3:

–A gente tá aqui na escola e ele tá lá em casa.

Aluno 6:

–Lá, de cidade.

Mediadora/pesquisadora:

–Então, o amigo disse...

– Vamos escutar o que ele disse pra ver se vocês estão pensando diferente ou concordando.

E por que vocês estão concordando?

– O amigo acha que é mais ou menos uma referência assim...

– É...Que é mais ou menos assim, eu estou aqui na escola e minha família está lá em casa.

Aluno 2:

É verdade.

Aluno 7:

–É sobre um gato e um cachorro.

Mediadora/pesquisadora:

–O amigo, o outro já trouxe um olhar diferente, que também pode ser.

– Um é uma história sobre gato e o outro é sobre cachorro.

Aluno 3 e 4:

–AH??

Mediadora/pesquisadora:

Quem é o que trouxe outro pensamento diferente?

Aluno 8:

–Ele falou, é sobre família.

Mediadora/pesquisadora:

–É sobre família?

–Esse amigo acha que é sobre família.

–Por que você acha que é sobre família?

Aluno 10:

–Porque tem casa.

Mediadora/pesquisadora:

–O amigo, XXXXXXXX,, acha que é sobre família, porque tem casa. Quem concorda com ele?

–Vocês concordam que quando tem casa, lembra a família?

– Alguém tem uma ideia diferente?

Aluno 9:

–Eu.

Mediadora/pesquisadora:

–Diga.

Aluno 9:

– É sobre casas, prédios, construções.

Mediadora/pesquisadora:

–Então o amigo acha que é sobre casa, prédios, construções. É isso?

Aluno 9:

–Algumas construções.

Aluno 12:

Eles moram longe.

Mediadora/pesquisadora:

–Eles moram longe? Você acha que é aqui e lá, é aqui e lá dá uma dimensão que moram longe?

Aluno 4

–Eu acho, tipo assim, que é sobre estados e cidades.

Mediadora/pesquisadora:

–O XXXXX acha que é sobre estradas e cidades.

–E você?

Aluno 3:

–Tem diferença..., tipo..., em outro lugar, e nossa família está em outro lugar.

Mediadora/pesquisadora:

–Então o amigo fez uma referência assim, sobre a gente estar em um lugar e a nossa família estar em outro lugar.

–Você, diga.

Aluno 14:

–Eu estou aqui e a minha mãe está lá.

Mediadora/pesquisadora:

–Então eu estou aqui e minha mãe está lá?

Aluno 8

–Tia, eu acho que eu concordo com XXXX, porque eu tenho uma família que mora longe e eu moro aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–Olha, amigo concorda com XXXX porque ela tem família que mora longe e família que mora aqui.

Aluno 6:

–É verdade!

Mediadora/pesquisadora:

Eu vou começar a leitura, tudo bem?

Ah, desculpe, ?? deixa eu escutar você.

Aluno 15:

–Oh, minha mãe tá lá e a gente tá aqui.

Mediadora/pesquisadora:

Sim, também, né? É uma referência de uma pessoa da família que tá longe e a gente está em outro lugar.

Aluno 3:

–Minha mãe tá trabalhando e eu tô estudando.

Mediadora/pesquisadora:

–Exatamente.

–Então a guarda do livro é azul, não tem nenhuma informação nessa guarda.

- Aqui é a folha de rosto, que.
- Traz o nome do livro, a editora Pequena Zahar e os autores que eu li pra vocês.
- E eu vou começar a ler...

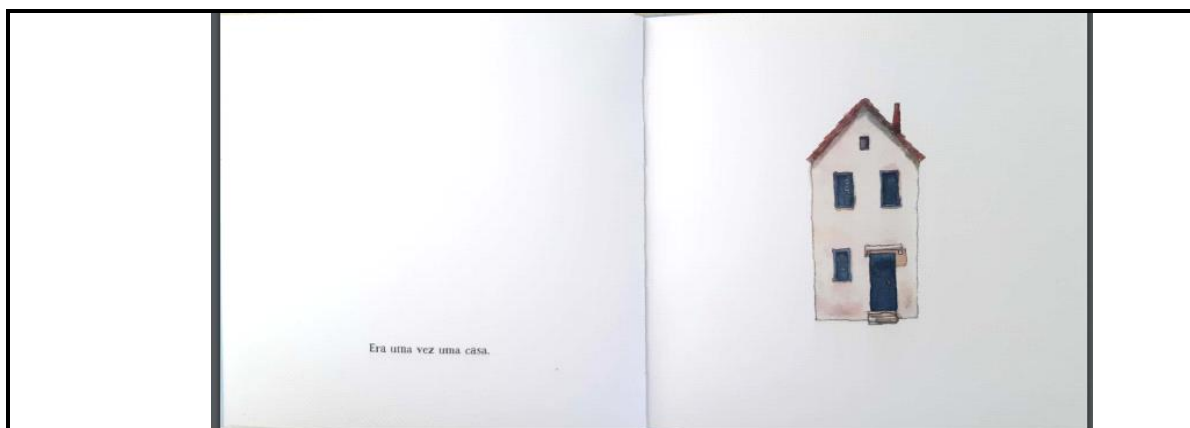
Fonte: Produzido pela autora.

Na apreciação da capa, os alunos realizaram suas previsões, antecipações e inferências sobre o tema que a obra iria abordar, como evidenciado nas falas dos estudantes.

O Aluno 5 (cinco) mencionou: "De casa"; enquanto o Aluno 3 (três) disse: "A gente tá aqui na escola e ele tá lá em casa"; seguido por "Lá de cidade." O Aluno 7 (sete) afirmou: "É sobre um gato e um cachorro." O Aluno 9 (nove) sugeriu: "É sobre casas, prédios, construções. Algumas construções."; enquanto o Aluno 12 (doze) comentou: "Eles moram longe." O Aluno 4 (quatro) expressou: "Eu acho, tipo assim, que é sobre estados e cidades." O Aluno 3 (três) acrescentou: "Tem diferença..., tipo..., em outro lugar, e nossa família está em outro lugar." O Aluno 14 (catorze) compartilhou: "Eu estou aqui e a minha mãe está lá." O Aluno 8 (oito) concordou com um colega, dizendo: "Tia, eu acho que eu concordo com XXXX, porque eu tenho uma família que mora longe e eu moro aqui." O Aluno 15 (quinze) afirmou: "Oh, minha mãe tá lá e a gente tá aqui." E o Aluno 3 (três) finalizou: "Minha mãe tá trabalhando e eu tô estudando."

Foi observado que o Aluno 10 (dez) validou a antecipação que ele apresentou, utilizando-se da seleção de informações sobre a casa para justificar sua hipótese.

Quadro 52 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 23°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

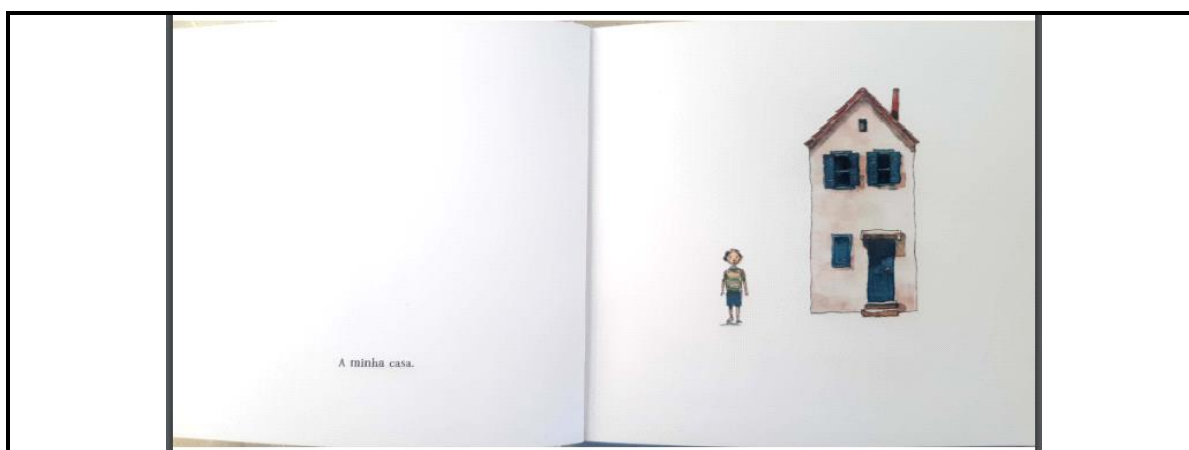
–Era uma vez uma casa.

–Lembrem-se que é o livro-álbum, as imagens trazem muita informação.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao dizer "Lembrem-se que é o livro-álbum, as imagens trazem muita informação", a mediadora/pesquisadora buscou orientar os alunos a ajustarem suas estratégias e percepções para a construção de sentido. Como já foi mencionado, o livro-álbum integra três elementos fundamentais—palavras, imagens e projeto gráfico—e essa estrutura única amplia as possibilidades de construção de significados e sentidos. Por trabalhar com essas linguagens simultaneamente, o livro-álbum exige um leitor mais atento e engajado para compreender as diversas camadas que ele apresenta. Essa orientação da mediadora/pesquisadora foi essencial para preparar os alunos a explorarem essas camadas e aproveitarem ao máximo a experiência de leitura.

Quadro 53 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 24º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

– A minha casa.

Aluno 6:

–Uma casa de dois andares e um humano bem pequeno.

Mediadora/pesquisadora:

–Ele acha que é uma casa para uma pessoa, mas é para um cachorro

Fonte: Produzido pela autora.

É possível observar, na fala do aluno 6 (seis), "Uma casa de dois andares e um humano bem pequeno", a apreciação da ilustração. Segundo a autora Kveta Pacovska, "[...] o livro-álbum pode ser a primeira galeria de arte de uma criança" (Setton; Medrano, 2021, p. 205). Isso sugere que, ao interagir com as imagens do livro-álbum, a criança está não apenas compreendendo a narrativa, mas também desenvolvendo uma sensibilidade estética, que é fundamental para sua formação cultural e artística.

Quadro 54 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 25°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

– Ela tinha sapos no jardim e uma árvore com passarinhos.

Aluno 10:

–Olha é sobre uma casa.

Aluno 3:

–Faz sentido XXXXX porque tem uma casa.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 10 (dez) faz uma previsão ao dizer "Olha, é sobre uma casa." De acordo com Solé (2012), a previsão fundamenta-se em estabelecer hipóteses ajustadas sobre o que será abordado no texto, tendo como base a formulação da interpretação do que foi lido, além das próprias vivências e conhecimentos.

Vale ressaltar que o aluno 3 (três) reflete sobre a colocação do aluno 10 (dez) ao dizer: "Faz sentido, XXXXX, porque tem uma casa," mostrando que a comunicação ocorre por meio da interação (Bakhtin, 2003). Isso demonstra como a troca de ideias entre os alunos contribui para a construção coletiva do entendimento sobre o texto.

Quadro 55 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 26°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

Um cachorro grandão e um pequenininho.

Aluno 4:

–Um Chihuahua.

Aluno 13:

–Esse cachorro parece um pastor alemão.

Aluno 4:

–É o Chihuahua!!!

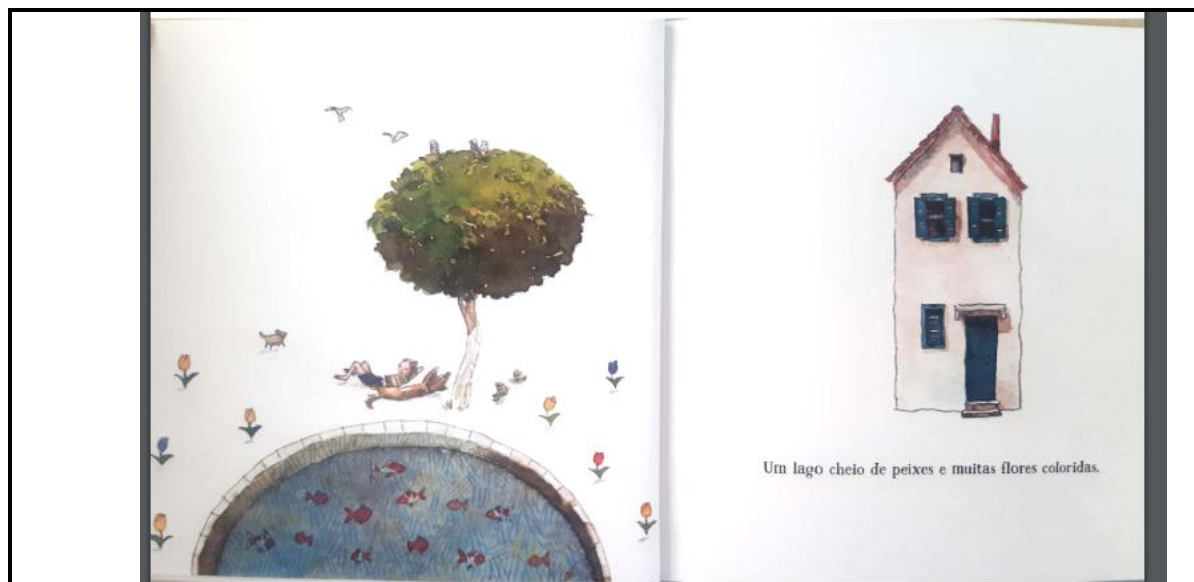
Fonte: Produzido pela autora.

Como apresentado no subcapítulo "Conhecimentos prévios," esses conhecimentos são acessados pelo leitor durante a leitura para construir sentidos e significados.

O aluno 4 (quatro), ao dizer "Um Chihuahua," e o aluno 13 (treze), ao afirmar "Esse cachorro parece um pastor alemão," demonstraram que ativaram seus conhecimentos sobre

raças de cachorros durante a leitura da imagem. Esse processo evidencia que, ao ler, os alunos recorrem ao conhecimento do mundo real para interpretar o texto, pois, como afirma Freire, "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 9).

Quadro 56 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 27º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–Um lago cheio de peixes e muitas flores coloridas.

Aluno 9:

–Caraca, moleque, a mulher é rica, olha o tamanho da casa.

Aluno 4:

–O quê?

Aluno 3:

–É impressão minha ou é uma natureza?

Mediadora/pesquisadora:

–O amigo percebeu a natureza e o outro acha que ela deve ser rica pelo tamanho da casa e pelas coisas que tem.

Aluno 1

–Não, isso é da floresta.

Mediadora/pesquisadora:

–Não tô escutando o amigo.

Aluno 13:

–É uma casa com uma floresta?

Mediadora/pesquisadora:

Uma casa com floresta do lado?

Aluno 15:

É, pode ser.

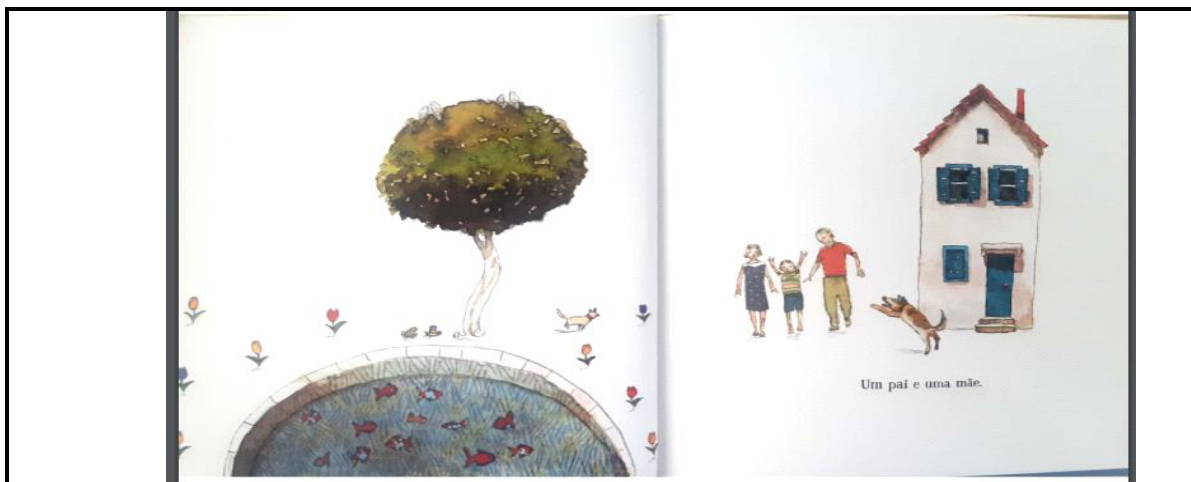
Fonte: Produzido pela autora.

O aluno (nove) infere que a personagem que aparece na ilustração é rica, destacando o processo de interação autor-leitor-texto-mundo, como afirma Freitas (2012, p. 70): “Ler é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo.” Nesse contexto, o leitor, ao analisar as imagens, projeta significados para elas, utilizando suas experiências e conhecimentos pregressos.

O aluno 3 (três), ao observar a ilustração, acredita que se trata de natureza, o que demonstra como a arte visual também opera com símbolos, permitindo que cada leitor construa suas significações com base em seus conhecimentos e vivências. No entanto, o aluno 1 (um) discorda, afirmando que não se trata de natureza, mas sim de floresta, o que indica que ele não correlaciona natureza com floresta. Isso exemplifica como o repertório individual do leitor impacta diretamente na construção de sentido durante a leitura; por vezes, a falta de repertório pode levar à não compreensão do texto (Freitas, 2012).

O aluno 13 (treze), ao questionar “É uma casa com uma floresta?”, mostra que está analisando a ilustração para construir a narrativa. Em seguida, o aluno 15 (quinze), ao dizer “É, pode ser,” verifica a imagem e conclui que há coerência na fala do colega, evidenciando que a verificação auxilia no ajuste da construção de sentido (Solé, 2012).

Quadro 57 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 28º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–Gente, vamos lá.

–Um pai e uma mãe.

Aluno 8

Meu Deus, cara.

Mediadora/pesquisadora:

Quem está falando essa história? Quem está contando?

Aluno: 3

A criança, a criança.

Mediadora/pesquisadora:

A criança.

Aluno 6

–Eu acho que parece meu pai.

Fonte: Produzido pela autora.

Na fala do aluno 8 (oito), "Meu Deus, cara," embora ele não tenha explicitado o que lhe causou a angústia, é evidente que o texto estava provocando emoções, indicando que ele estava centrado na história e vivenciando-a intensamente.

De acordo com Mar et al. (2006) e Botton (2013), a literatura tem a capacidade de ampliar a compreensão e a empatia dos leitores em relação às diversas experiências humanas.

A mediadora/pesquisadora, ao perguntar "Quem está falando essa história? Quem está contando?" tinha como objetivo levar os participantes a desenvolverem a habilidade de reconhecer quem estava narrando a história, estimulando o uso de seus conhecimentos linguísticos. Quanto maior o conhecimento textual do leitor e sua exposição a diferentes tipos de texto, mais fácil será sua compreensão (Kleiman, 2004).

Os participantes 3 (três) e 6 (seis) conseguiram identificar que quem narrava a história era uma criança, acessando seus conhecimentos prévios linguísticos (Kleiman, 2004). O aluno 6 (seis), por sua vez, buscou identificar e comparar o personagem com seu próprio pai. Exemplificando como, segundo Freitas (2012, p. 70), os leitores utilizam sua "bagagem de conhecimento para comparar, inferir e criticar" um texto.

Quadro 58 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 29º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

-Olha essa cena. Essa cena é muito importante. Muito importante para a história.

Aluno 7:

-Chuva.

Aluno 8:

-Chuva.

Aluno 14:

-Chuva

Fonte: Produzido pela autora.

Reconhecendo a dificuldade dos alunos em utilizar a inferência, especialmente ao lidar com uma imagem metafórica, a mediadora fez um apontamento para ajudar os alunos a acessarem a mensagem implícita da cena, dizendo: "Olha essa cena. Essa cena é muito importante. Muito importante para a história." Esse tipo de intervenção é essencial, pois, conforme Petit (2009) destaca, o mediador deve criar uma ponte entre o texto e o leitor. Quando o mediador percebe que o leitor pode não conseguir acessar certas informações importantes para a compreensão do texto, é seu papel auxiliá-lo nesse processo.

Neste caso, os alunos 7 (sete), 8 (oito) e 14 (catorze) verificaram a ilustração da chuva, mostrando que, com a orientação da mediadora, eles conseguiram focar na cena crucial para a narrativa, facilitando uma melhor compreensão da mensagem implícita.

Quadro 59 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 30°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

.-Um dia a casa se afogou.

Aluno 1:

–Ah? Como que é?

Aluno 15:

–Todo mundo querendo ficar lá em cima

Aluno 7:

–A não.

Aluno 3:

–A chuva, tem 100 (cem) dias que está acontecendo isso.

Fonte: Produzido pela autora.

Os sentimentos de surpresa e espanto emergem novamente entre os participantes, evidentes nas expressões do aluno 1 (um), que exclama “Ah? Como que é?”, e do aluno 7 (sete), que reage com um “Ah não.” Essas reações ilustram como a literatura pode proporcionar experiências profundamente humanizadoras, conforme argumenta Candido (1995).

O aluno 15 (quinze), ao afirmar “Todo mundo querendo ficar lá em cima”, cria uma leitura paralela. É comum que, durante a leitura, algumas crianças, seja por um processo criativo ou por limitação de repertório, desenvolvam narrativas paralelas para lidar com certas informações. Nesse contexto, a escuta atenta do mediador torna-se crucial. O mediador deve prestar atenção ao que o leitor apresenta para, no momento oportuno, ajudar esse leitor a voltar à narrativa principal do texto.

Além disso, o aluno 15 (quinze) fez uma inferência ao sugerir que a chuva já durava cerca de 100 (cem) dias, baseando-se em seus conhecimentos prévios sobre enchentes para interpretar a cena da história.

Quadro 60 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 31º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

- Os cachorros fugiram.

Aluno 3:

- Mil dias já ficou assim.

Mediadora/pesquisadora:

–Olha só, eu não tô conseguindo escutar o que o amigo está dizendo.

Aluno 14:

–Eu acho que mudou de um dia pro outro.

Mediadora/pesquisadora:

–O amigo acha que mudou de um dia para o outro.

Aluno 7:

É, também acho.

Aluno 11:

–Um milhão de dias depois.

Fonte: Produzido pela autora.

Os alunos 3 (três) e 11 (onze), para enfatizar a intensidade do temporal, afirmaram que a chuva estava ocorrendo há mais de mil dias, demonstrando como estavam inferindo as informações apresentadas pelo texto.

Por outro lado, o aluno 14 (catorze) contestou a fala dos colegas 3 (três) e 11 (onze), dizendo: "Eu acho que mudou de um dia pro outro." Ao fazer isso, ele mostrou ter um posicionamento próprio em relação ao texto e ao grupo, evidenciando uma característica de leitor crítico. De acordo com Silva (2003), um leitor crítico é aquele que possui julgamento, opinião e tenta correlacionar as informações apresentadas no texto com o mundo exterior.

O aluno 7 (sete) concordou com a opinião do aluno 14 (catorze), mostrando que a leitura coletiva implica na construção conjunta de significados, o que Chambers (2023, p. 32) chama de "Falando juntos." Esse processo é motivado pela necessidade de resolver questões complexas que, individualmente, os alunos ainda não conseguem solucionar, promovendo assim uma descoberta colaborativa de formas possíveis para restabelecer ou resolver as questões apresentadas no texto.

Quadro 61 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 32º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–As flores murcharam e o jardim morreu.

Aluno 11:

–Um trilhão de dias.

Aluno 7:

–E tava chovendo e aconteceu isso.

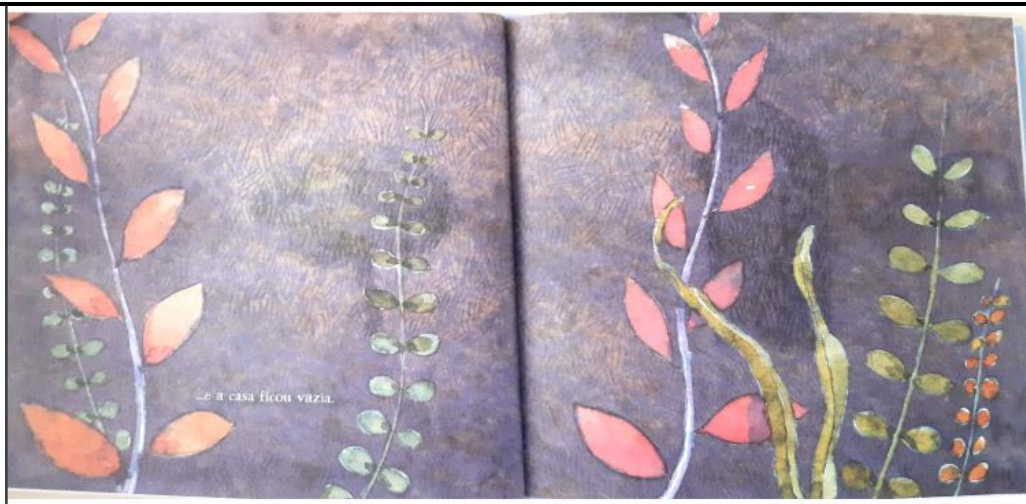
Aluno 4:

–O que que isso tem a ver.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 7 (sete) infere que, devido à chuva, houve uma inundação, sem perceber que a ilustração era metafórica. De acordo com Pastorelli e Viotto (2021), essa dificuldade em acessar o contexto metafórico está frequentemente ligada ao percurso de vivências literárias do leitor. As autoras também discutem a importância da leitura autobiográfica ou subjetiva, na qual o leitor relaciona a metáfora com suas próprias experiências pessoais, o que pode facilitar uma compreensão mais profunda da mensagem apresentada.

Por outro lado, o aluno 4 (quatro) ainda mostra-se tentando entender o que estava acontecendo na narrativa, indicando que a interpretação da história ainda não estava completamente clara para ele.

Quadro 62 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 33º

Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–E a casa ficou vazia

Aluno 1:

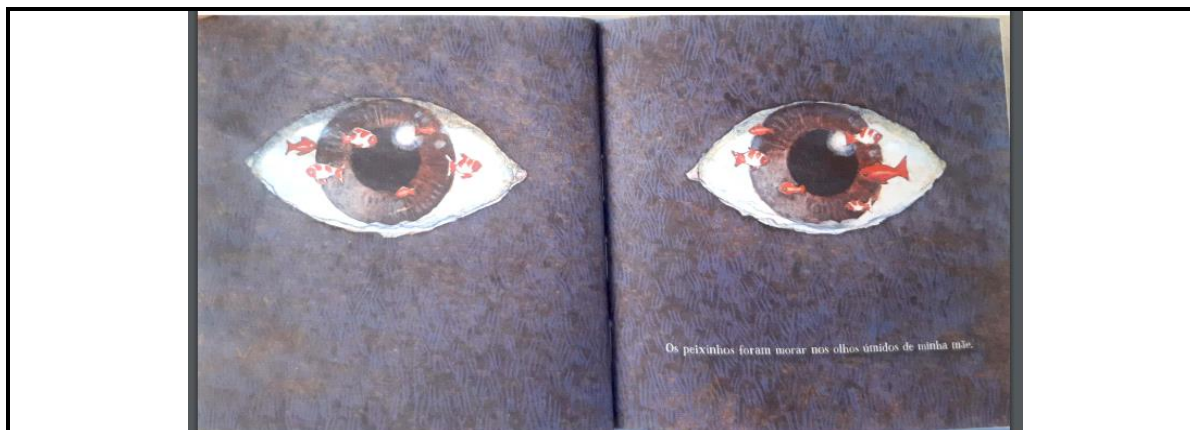
–A casa morreu. E agora virou oceano.

– Agora o mundo virou o oceano.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 1 (um), ao dizer "A casa morreu. E agora virou oceano. Agora o mundo virou o oceano.", apresentou uma inferência utilizando uma metáfora, demonstrando a importância de vivências com esse modelo de escrita. Isso evidencia como essas experiências enriquecem o repertório das crianças e influenciam diretamente seus conhecimentos e habilidades de interpretação.

Quadro 63 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 34º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

Os peixinhos foram morar nos olhos úmidos da minha mãe.

Aluno 13:

–Como é quê?!!!

Aluno 2:

–Não faz sentido.

Aluno 11:

Oxi, agora a minha mãe virou godzilla?

Aluno 3:

–Porque ela morreu no final.

Fonte: Produzido pela autora.

As crianças, por estarem muito acostumadas com a leitura literal, mostraram desconforto com a frase "Os peixinhos foram morar nos olhos úmidos da minha mãe," expressando reações como "Como é quê?!!!" e "Não faz sentido." Essas reações indicam que a informação apresentada pelo texto desafiava a construção de sentido que elas haviam formado até então, necessitando uma revisão dessa construção por parte dos participantes.

O aluno 11 (onze), ao lidar com a contradição que essa frase lhe provocou, fez uma piada, dizendo "Oxi, agora a minha mãe virou Godzilla?" De acordo com Chambers (2023), as piadas apresentadas pelos leitores durante a mediação devem ser consideradas, pois elas revelam informações importantes sobre a compreensão do leitor em relação ao texto. Neste caso, ao dizer "Oxi, agora a minha mãe virou Godzilla?", o aluno demonstrou que sua leitura literal não conseguiu abarcar o texto metafórico.

O aluno 3 (três), por sua vez, antecipou e inferiu que a cena trazia pistas sobre a morte da mãe no final da história, mostrando que estava aplicando as estratégias de antecipação e inferência em sua leitura (Solé, 2012).

Quadro 64 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 35º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

Os sapos levaram os ensopados pés de papai para longe.

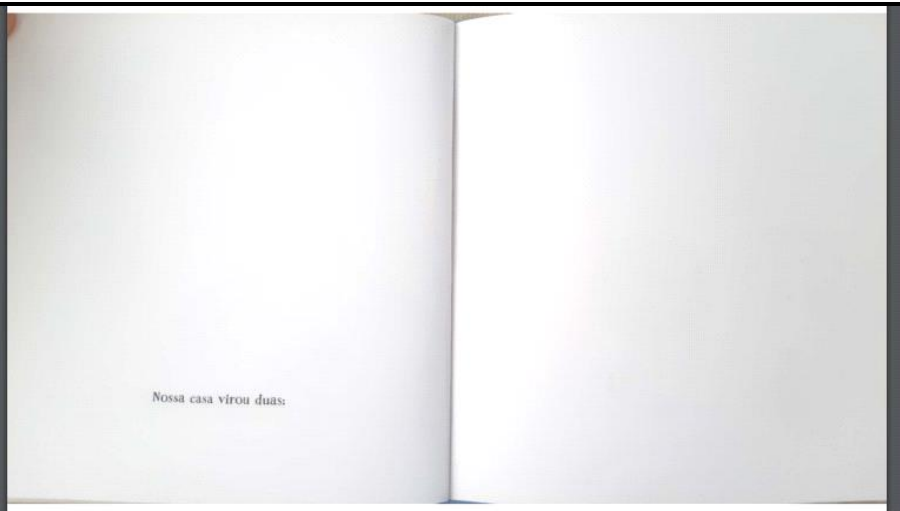
Aluno 1

–Meu Deus!!!

Fonte: Produzido pela autora.

Mais uma vez, o texto mexeu com a emoção do aluno, que expressou isto ao dizer “Meu Deus!!!”. De forma instintiva, o leitor deixou-se envolver pela metáfora da tristeza presente neste trecho do texto, desenvolvendo assim a sensibilidade emocional, a alteridade e a empatia, processos essenciais para a humanização do indivíduo (Candido, 1995).

Quadro 65 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 36°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–Nossa casa virou duas:

Aluno 5:

–O quê? Como que é? A página está vazia.

Aluno 10:

–A casa virou zero.

Fonte: Produzido pela autora.

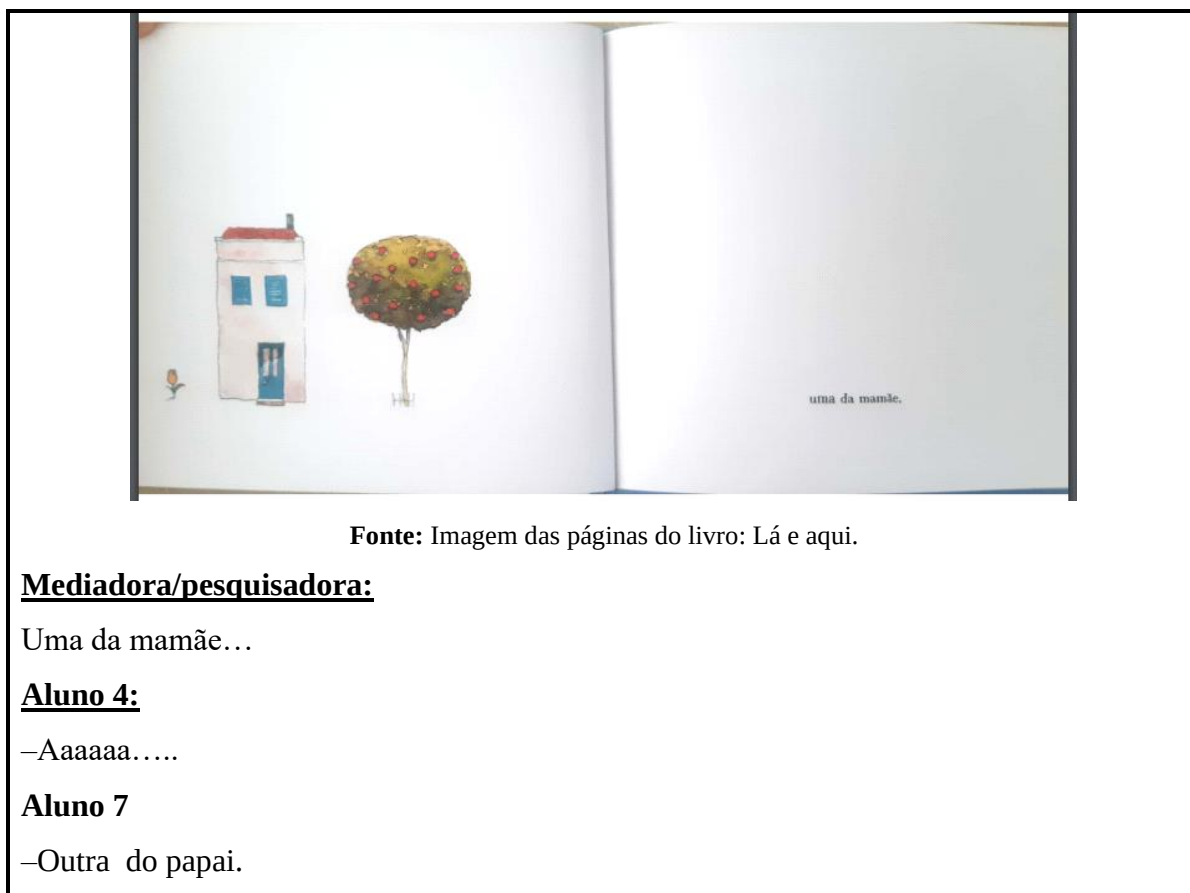
Em um livro-álbum, além da linguagem textual e visual, o projeto gráfico é um elemento constitutivo da narrativa. A página sem ilustração carrega uma mensagem implícita sobre a narrativa, o que possibilita a ação da inferência. Uma das características do livro-álbum é a abertura à cocriação da narrativa, pois, embora apresente uma linha de condução de sentido, esse modelo de livro convoca o leitor, a todo o momento, a preencher as lacunas deixadas propositalmente no texto, dando protagonismo ao leitor (Pastorelli; Viotto, 2021; Ramos, 2020).

O aluno 5 (cinco) chamou a atenção para a ausência de ilustração na página ao dizer: "O quê? Como que é? A página está vazia." Isso demonstra a verificação da ausência de elementos ilustrativos e como ele estava utilizando as imagens para construir o sentido da narrativa.

Já o aluno 10 (dez), de forma metafórica, afirmou: "A casa virou zero," inferindo a destruição da casa. Isso demonstra que "[...] as crianças completam frases instintivamente

durante a leitura, preenchem lacunas e antecipam acontecimentos" (Pastorelli; Viotto, 2021, p. 185).

Quadro 66 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 37º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

Uma da mamãe...

Aluno 4:

–Aaaaaa.....

Aluno 7

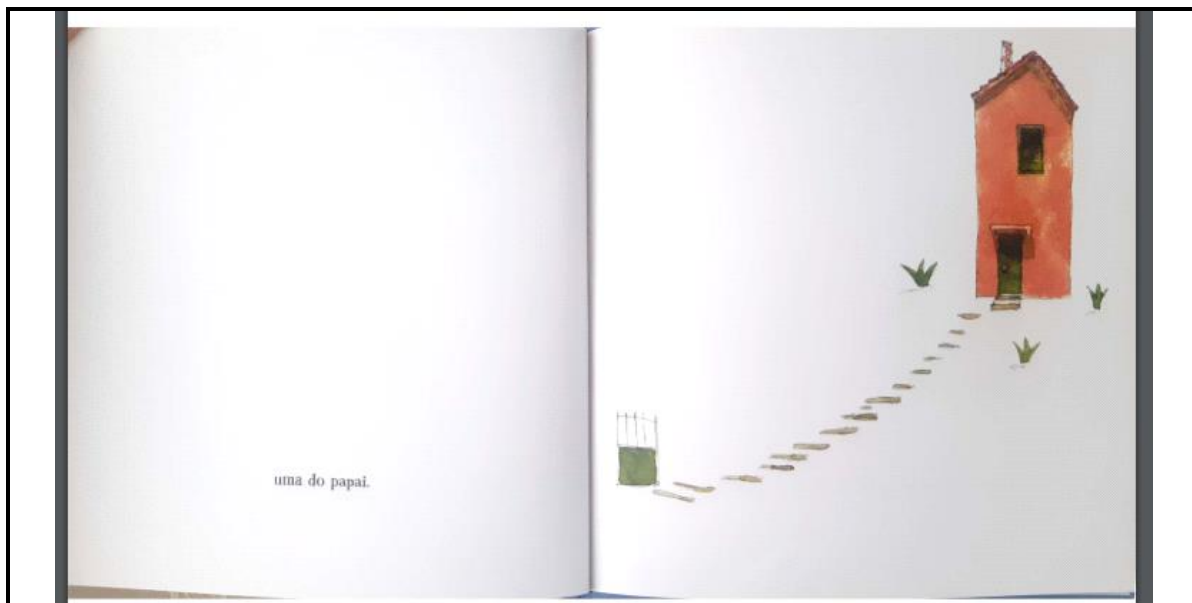
–Outra do papai.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao ser realizada a leitura de “Uma da mamãe...”, o aluno 4 (quatro) expressou “Aaaaaa.....”, mostrando que ele passou a compreender melhor o que o texto estava tratando e reorganizou sua compreensão sobre a narrativa. Isso reflete a ideia de que a leitura é um “[...] processo que combina criação e descoberta, conduzido ou orientado pelos olhos perspicazes do escritor” (Silva, 1997, p. 6).

Além disso, o aluno 7 (sete) demonstrou antecipação ao dizer “Outra do papai”, evidenciando que estava utilizando suas habilidades de previsão para inferir o que viria a seguir na narrativa.

Quadro 67 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 38°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–Uma do papai.

Aluno 13:

–Oh gente, eles separaram, eles separaram!!!

Mediadora/pesquisadora:

–Será?

Aluno 3:

–É isso!

Aluno 5:

– Eu entendi!!!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 13 (treze) inferiu a mensagem implícita do texto ao dizer: “Oh gente, eles separaram, eles separaram!!!”, demonstrando sua habilidade em acessar camadas do texto que não estão explícitas, ou seja, as “entrelinhas.” Dessa forma, ele exercitou a leitura crítica, que, de acordo com Silva (2009b), é caracterizada pela busca e acesso às mensagens ocultas no texto.

A mediadora/pesquisadora, ao questionar “Será?”, tinha como objetivo incentivar o estudante a validar sua interpretação e a utilizar estratégias de argumentação e verificação para comprovar seu entendimento.

O aluno 3 (três), ao ouvir a colocação do aluno 13 (treze), prontamente concordou, afirmando que se tratava de uma separação, ao dizer: “É isso!”. O aluno 5 (cinco) também demonstrou uma compreensão mais profunda da narrativa após a colocação do colega, evidenciando como a leitura coletiva e compartilhada é enriquecedora para a formação do leitor.

É importante destacar que, por se tratar de um texto metafórico, a construção coletiva de sentido foi fundamental. Os alunos, que inicialmente demonstraram dificuldades em lidar com o que não era literal, conseguiram, através da interlocução, acessar significados que provavelmente não alcançariam sozinhos. Isso confirma o que Bakhtin (2003a) postula: o pensamento do indivíduo é formado a partir da relação com o outro, através de uma interlocução dialógica.

Quadro 68 – Descritivo dos Resultados do Momento de Leitura 39°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

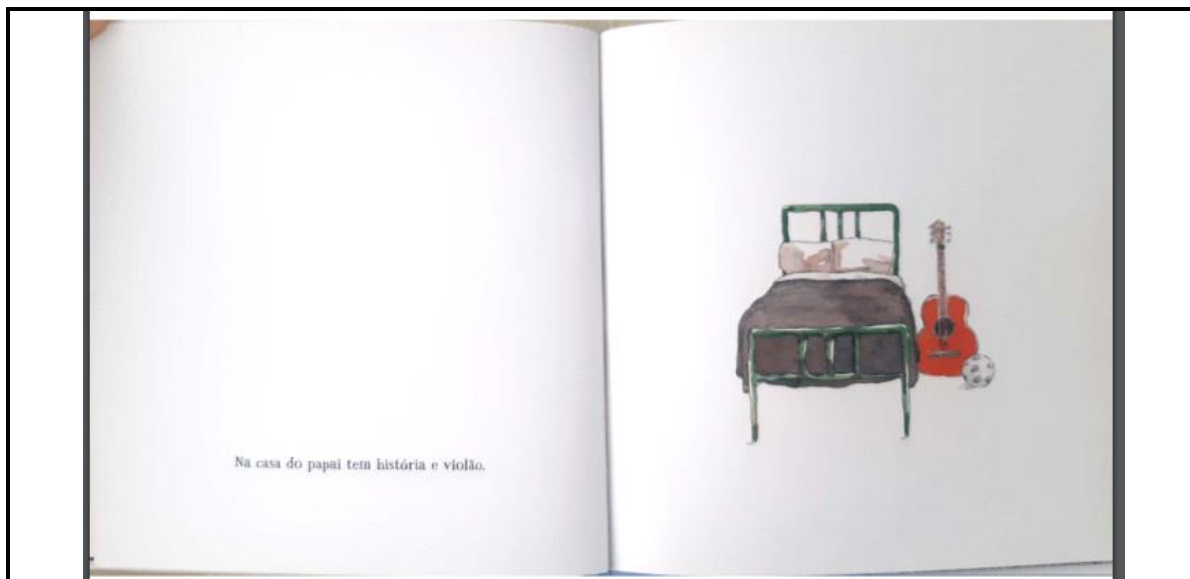
Na casa da mamãe tem cosquinha e televisão.

Aluno 3:

–Que cosquinha?!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 3 (três) não compreendeu como a cosquinha se relacionava com o sentido do texto.

Quadro 69 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 40º

Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

- Bom, posso continuar?
- Na casa do papai tem história e violão.

Aluno 13:

- E futebol.

Aluno 11:

- É...,tem futebol!!!

Fonte: Produzido pela autora.

Os alunos 13 (treze) e 11 (onze) inferiram que na casa do pai havia futebol, baseando-se parcialmente na ilustração da bola presente na imagem e parcialmente em sua bagagem cultural, como discutido por Freitas (2012). Essa inferência demonstra como os leitores utilizam tanto os elementos visuais do texto quanto seus conhecimentos prévios para construir significados e interpretar a narrativa.

Quadro 70 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 41º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

Os olhos da mamãe secaram e os peixinhos foram morar no aquário.

Aluno 11:

–Oxi eu queria pensar, como a mulher tá viva?

Aluno 9:

–Olha a sombra

Mediadora/pesquisadora:

– Olha só o que o amigo observou. Ele ficou atento, viu uma sombra no formato de pessoa.

Aluno 4:

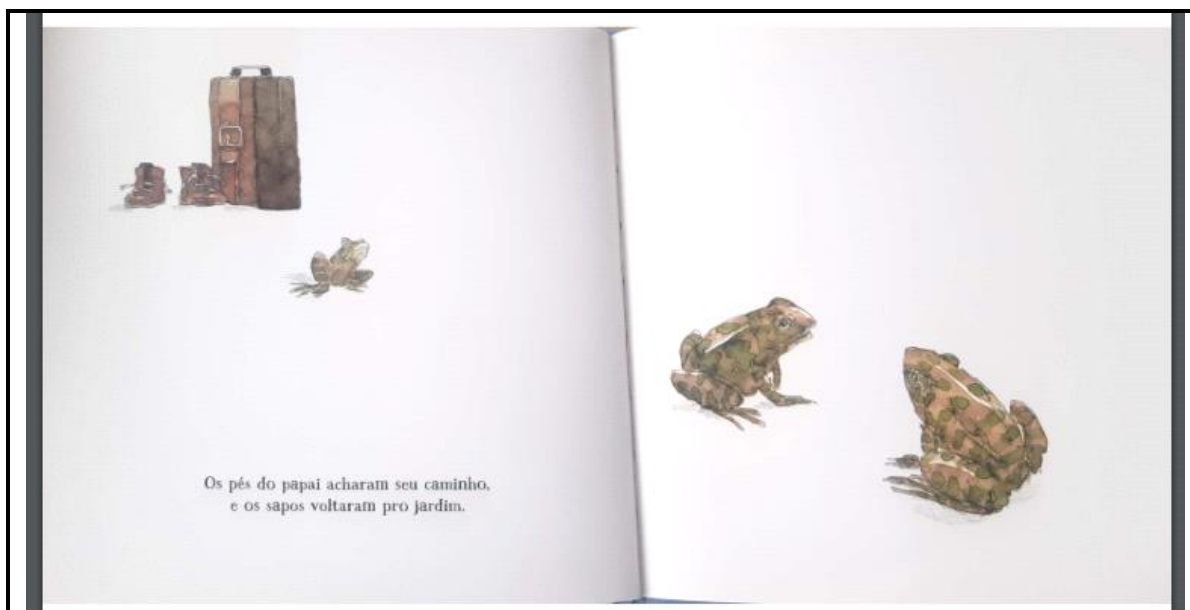
–É formato de humano. Mas é uma sombra!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 11 (onze), utilizando seus conhecimentos prévios e uma compreensão literal da ilustração, inferiu que a personagem mãe havia morrido devido à enchente da casa. No entanto, ao se deparar com um trecho do texto que revela que a mãe estava viva, ele tenta compreender onde sua interpretação falhou, como expressa em sua fala: “Oxi, eu queria pensar, como a mulher tá viva?”.

É compreensível que os participantes, não acostumados a realizar leituras de textos metafóricos, criem interpretações que não correspondem à intenção do texto e do autor, pois tentam preencher as lacunas com base em suas experiências e conhecimentos prévios. Além disso, o aluno 9 (nove) e o aluno 4 (quatro) observaram uma sombra na ilustração, com o aluno 4 (quatro) relacionando-a a um formato humano.

Quadro 71 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 42º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–Os pés do papai acharam seu caminho.

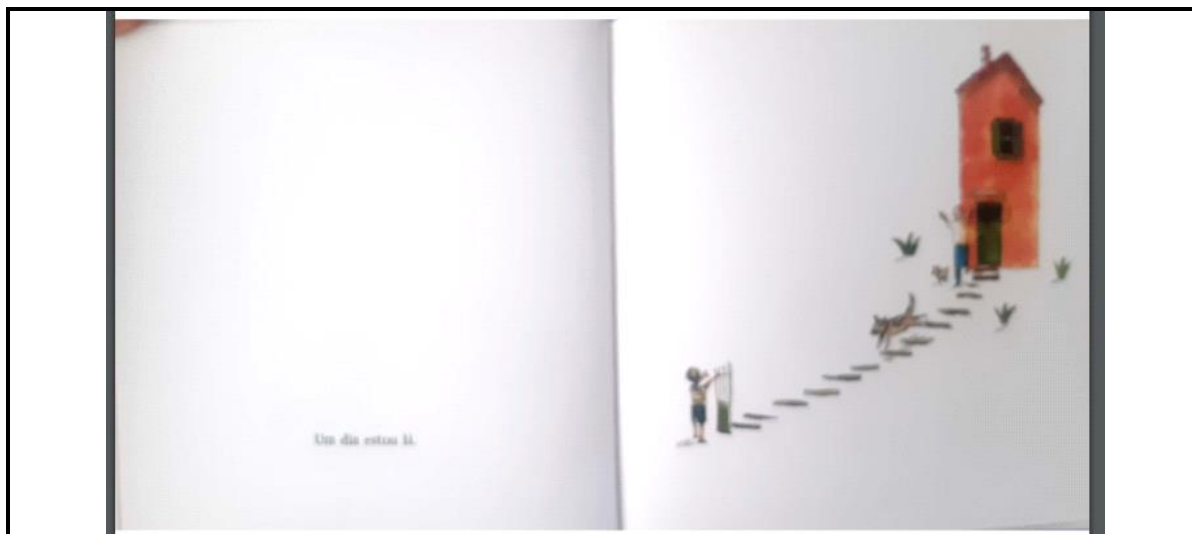
Aluno 7:

Entendi.

Fonte: Produzido pela autora.

Na fala do aluno 7 (sete) é possível observar que ele está construindo e organizando a sua compreensão sobre o texto, porém não comunica qual é a construção de sentido que está realizando.

Quadro 72 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 43º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

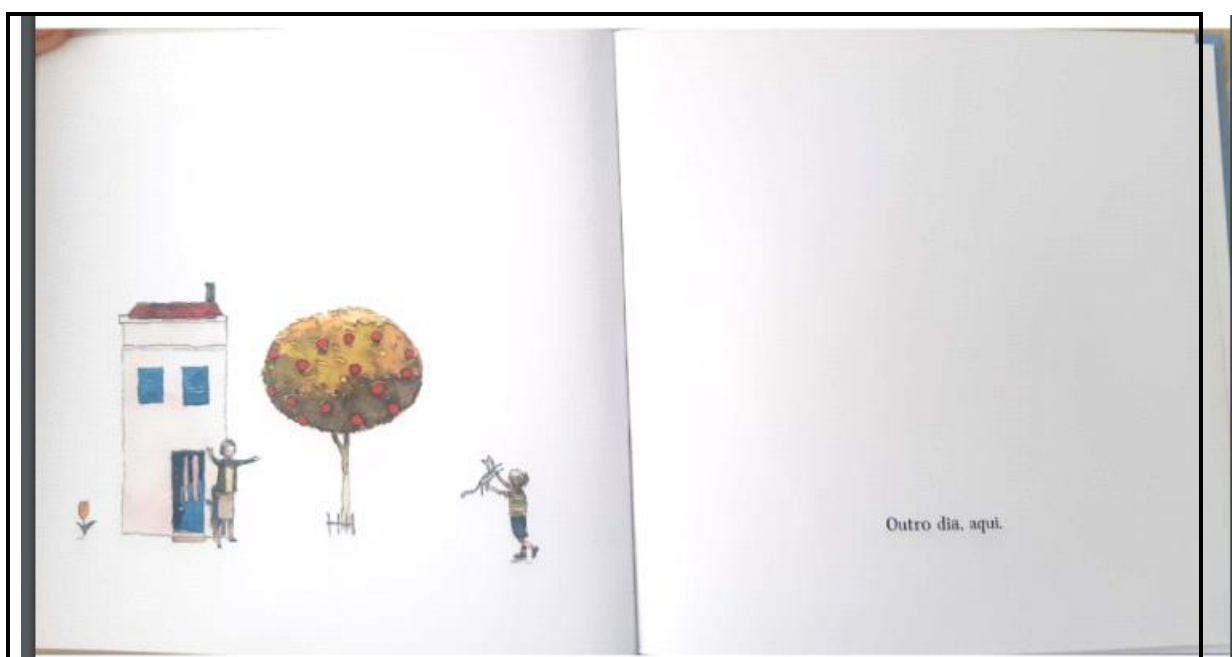
Mediadora/pesquisadora:

- E os sapos voltaram para o jardim.
- Um dia, estou lá.

Fonte: Produzido pela autora.

O grupo ficou em silêncio.

Quadro 73 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 44º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–O outro, aqui.

Aluno 9

–Tia, eu já sei.

Aluno 3:

–Agora entendi.

Aluno 4:

–O quê?

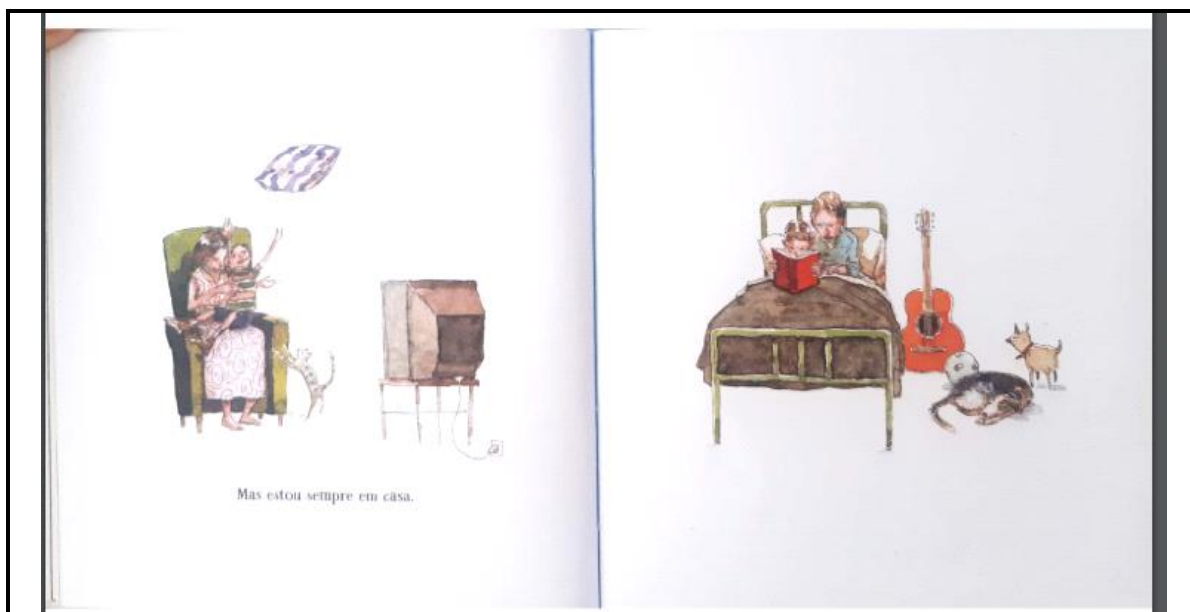
Aluno 11:

– Ele fica lá e aqui.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 9 (nove) comunicou à mediadora que agora compreendia o que havia ocorrido na história, uma percepção compartilhada pelo aluno 3 (três), que afirmou: "Agora entendi". No entanto, o aluno 4 (quatro) demonstrou ainda ter dificuldades para compreender a narrativa, expressando sua confusão ao dizer "O quê?", o que indica que ele ainda precisava de ajuda para entender o texto. Em um esforço para auxiliar na construção coletiva de sentido, o aluno 11 (onze) exemplificou a situação ao dizer "Ele fica lá e aqui", tentando ajudar seu colega a compreender a história, o que reforça a importância da colaboração entre os alunos na interpretação do texto (Chambers, 2023).

Quadro 74 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 45º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Mediadora/pesquisadora:

–Mas estou sempre em casa.

Aluno 11:

–O tia, aqui está diferente.

Mediadora/pesquisadora:

–Fim

Aluno 4:

–Sabia!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 11 (onze) pontua sua observação sobre a diferença que visualiza na ilustração, mostrando o quanto a sua apreciação estética tornou-se mais sensível.

O aluno 4 (quatro) termina dizendo que “Sabia!”, como se durante toda a história tivesse levantado aquela hipótese e agora ela se confirmasse.

Resultados e Discussão do Momento de Leitura

A leitura começou com a apresentação de informações sobre a editora, o ilustrador e a escritora do livro "Aqui e Lá", de Carolina Moreyra e Odilon Moraes. O objetivo de

compartilhar esses detalhes foi proporcionar aos estudantes um repertório que os auxilie na escolha autônoma de livros no futuro. Como enfatiza Reyes (2011), é útil analisar quem são o autor, o ilustrador, a editora, entre outros elementos, ao selecionar uma obra literária. Essa prática é fundamental para leitores iniciantes, pois oferece uma base sólida para escolhas literárias mais informadas e conscientes.

A escolha do livro "Aqui e Lá" se deu por sua estrutura implícita, repleta de metáforas que compõem a narrativa. A ideia de introduzir desafios literários progressivos é crucial para o desenvolvimento dos leitores. Segundo Weisz (2009, p. 67), é responsabilidade do professor, ou mediador, criar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, mas ainda possíveis, onde os estudantes precisem aplicar todo o seu conhecimento para resolver problemas apresentados.

Lerner (2007) também destaca a importância de proporcionar experiências desafiadoras que estimulem o desenvolvimento das habilidades literárias dos alunos. Dessa forma, a escolha de "Aqui e Lá" não só visa explorar o texto implícito e as metáforas, mas também criar um ambiente de aprendizagem que incentive a participação ativa e reflexiva dos estudantes na construção do significado literário.

Desde o início da leitura, os estudantes mostraram disposição para participar da construção da narrativa. Isso ficou evidente logo na primeira intervenção, quando a mediadora/pesquisadora perguntou: ***"Quando vocês olham essa capa, do que vocês acham que é a história?"*** As respostas foram variadas, como ***"De casa"*** Aluno 5 (cinco), ***"A gente tá aqui na escola e ele tá lá em casa"*** Aluno 3 (três), ***"Lá de cidade"*** Aluno 6 (seis), entre outras. Durante toda a leitura, as crianças expressaram como estavam construindo sua interpretação, demonstrando as estratégias de leitura que utilizavam para regular sua compreensão.

Ao longo da leitura, os participantes usaram diversas vezes seus conhecimentos prévios, como observado nas falas: ***"De casa"*** Aluno 5 (cinco), ***"Lá de cidade"*** Aluno 6 (seis), ***"É sobre um gato e um cachorro"*** Aluno 7 (sete), ***"Ele falou, é sobre família"*** Aluno 8 (oito), ***"É sobre casas, prédios, construções"*** Aluno 9 (nove). Essas observações mostram que os alunos utilizam todo o seu repertório, tanto objetivo quanto subjetivo, para construir a compreensão e a interpretação da narrativa. Como aponta Kleiman (1989), é por meio da interação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento trazido pelo livro que a compreensão é construída.

Também foi observado o uso da antecipação/previsão, como nas falas: ***"Outra do papai"*** Aluno 7 (sete), ***"Oh gente, eles separaram, eles separaram"!!*** Aluno 13 (treze), ***"É sobre um gato e um cachorro"*** Aluno 7 (sete), ***"Ele falou, é sobre família"*** Aluno 8 (oito). O

uso da previsão durante a leitura permite que, por meio de pistas ou informações, o leitor crie hipóteses sobre o que acontecerá na narrativa. Isso faz com que o leitor participe ativamente do processo interpretativo, deixando de ser um observador passivo e engajando-se na criação de possibilidades e narrativas que são constantemente desafiadas e revisadas (Solé, 2012).

Os participantes também usaram a inferência em vários momentos, como nas falas: *“Olha é sobre uma casa”* Aluno 10 (dez), *“Caraca, moleque, a mulher é rica, olha o tamanho da casa”* Aluno 9 (nove), *“Não, isso é da floresta”* Aluno 1 (um), *“A chuva, tem 100 dias que está acontecendo isso”* Aluno 3 (três), *“Eu acho que mudou de um dia pro outro”* Aluno 14 (catorze), *“A casa morreu. E agora virou oceano. Agora o mundo virou o oceano”* Aluno 1 (um), *“Porque ela morreu no final”* Aluno 3 (três), *“A casa virou zero”* Aluno 10 (dez), *“Outra do papai”* Aluno 7 (sete), *“Oh gente, eles separaram, eles separaram!!!”* Aluno 13 (treze), *“E futebol”* Aluno 13 (treze), *“É..., tem futebol!!!”* Aluno 11 (onze), *“Ele fica lá e aqui”* Aluno 11 (onze). A inferência é uma estratégia em que o leitor, ao combinar informações do texto com seu conhecimento prévio, cria novas compreensões sobre a narrativa.

A verificação, outra estratégia usada pelos alunos, foi observada em falas como *“Uma casa de dois andares e um humano bem pequeno”* Aluno 6 (seis), *“Olha é sobre uma casa”* Aluno 10 (dez), *“Faz sentido XXXXX porque tem uma casa”* Aluno 3 (três). A verificação é uma ação de ajuste em que o leitor certifica se suas hipóteses podem ser sustentadas pelas informações apresentadas no texto (Solé, 2012), possibilitando uma leitura mais ajustada e compreensiva.

A validação também foi uma estratégia utilizada, como visto na fala do Aluno 4 (quatro): *“É formato de humano. Mas é uma sombra!”* e do Aluno 3 (três): *“Faz sentido XXXXX porque tem uma casa”*. A validação é outra estratégia de ajuste na compreensão do texto, em que o leitor apresenta argumentos para sustentar suas interpretações (Panizza, 2011).

Portanto, houve uma mudança significativa no comportamento leitor dos estudantes, com uma aplicação mais intensa das estratégias de leitura do que na primeira mediação. Esses dados corroboram as afirmações de Solé (2012), Kleiman (1998), Chambers (2023), Lerner (2007), entre outros, de que o papel do educador (mediador) é fundamental na construção da formação leitora dos alunos.

Discussão sobre a Obra

Quadro 75 – Escuta por meio da observação dos corpos dos participantes

Mediadora/pesquisadora:

- Bom, eu vi que muita gente fez uma cara assim, caramba, entendia o mistério. Entendi que o autor quis trazer com as imagens e com a escrita.
- Quem conseguiu imaginar e descobrir algumas coisas, vai levantar a mão e eu vou perguntar.

Fonte: Produzido pela autora.

A pesquisadora/mediadora notou que, durante a leitura, as crianças estavam profundamente envolvidas e atentas, demonstrando esse engajamento não apenas através das palavras, mas também pelas reações corporais e expressões faciais. Conforme Bajour (2012, p. 44) destaca, "[...] a escuta deve ser estendida não só ao que é palavra, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz."

Portanto, ao observar as reações dos alunos, a mediadora/pesquisadora usou essas informações para envolvê-los mais efetivamente na discussão coletiva.

Quadro 76 – Predisposição do aluno em compartilhar com o grupo suas observações sobre o texto

Aluno 10:

- Eu tenho umas coisas.

Fonte: Produzido pela autora.

Diferente da primeira mediação, onde as crianças começaram a participar da discussão coletiva somente após a primeira pergunta da professora, nesta segunda mediação, os alunos demonstraram uma postura diferente. Ao término da leitura, já estavam organizados e prontos para compartilhar suas observações sobre o texto com o grupo.

Quadro 77 – Combinados

Mediadora/pesquisadora:

- Então vamos lá.
- Eu vou escutar, vou escutar todos, um de cada vez.
- Não é pra falar por cima do amigo, tudo bem?

Fonte: Produzido pela autora.

Os combinados, além de exercerem a função de autorregulação, como mencionado anteriormente, visam favorecer um ambiente onde todos possam ouvir e comunicar suas impressões, assegurando, assim, um bom diálogo (Rea; Gouveia, 2021, p. 146).

Quadro 78 – Pergunta direcionada ao aluno 10 (dez): O que você percebeu da história? É sobre o que essa história?

Aluno 14:

– É muito triste.

Aluno 10:

– É porque quando a chuva chegou na casa inteira, eles morreram afogados. Daí eles viraram fantasmas.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 14 (catorze) mostrou como a leitura mexeu com suas emoções ao descrever a história como triste, evidenciando como o texto repercutiu em sua subjetividade. Como afirma Reyes (2010, p. 23), a literatura desempenha a função de educação sentimental e, dessa forma, influencia a subjetividade, que é composta por experiências vividas pelo sujeito, tanto no campo interno quanto no externo (Crochík, 1998).

Já o aluno 10 (dez), ao compartilhar sua interpretação da narrativa, focou-se na ilustração metafórica da enchente e inferiu que os personagens morreram afogados e se tornaram fantasmas. Podemos analisar dois pontos nessa resposta: primeiro, o uso da inferência para resolver a problemática de construir uma interpretação por meio das imagens ou da retenção de poucas informações; e segundo, a retenção de poucas informações, uma vez que a narrativa trouxe outras pistas e elementos que poderiam ter sido considerados para uma interpretação mais abrangente.

Quadro 79 – Pergunta direcionada ao aluno 10 (dez): Onde aqui no livro mostra que eles morreram?

Aluno 3:

– Oh, meu Deus!

Aluno 10:

– É por causa do negócio que a água encheu.

– Aqui, ó.



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 3 (três), ao dizer a frase "Oh, meu Deus!", demonstrou estar atento ao diálogo que estava sendo construído. Essa ação indica que o aluno estava utilizando-se da escuta atenta e analisando o que era falado em relação às informações e à interpretação que possuía.

O aluno 10 (dez), por sua vez, utilizou a ilustração metafórica da enchente para validar sua resposta, um recurso que ele não havia utilizado na primeira mediação. Isso evidencia um avanço no uso de estratégias de argumentação e validação, mostrando um desenvolvimento na sua capacidade de interpretar e justificar suas ideias.

Quadro 80 – Pergunta 4 para o coletivo: Onde?

-Aluno 1: Já entendi!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 1 (um), ao dizer "***Eu já entendi, eu já entendi,***" demonstra que, embora a leitura já tivesse terminado, ainda estava acomodando sua interpretação. Isso reflete o processo de acomodação descrito por Piaget (2007), que ocorre quando novos esquemas mentais surgem ou são modificados para incorporar novas informações.

O aluno 15 (quinze), assim como o aluno 10 (dez), também se utilizou da inferência para construir sua interpretação, focando na imagem da enchente. O que fica evidente nesses dois alunos é que ambos ainda estão fortemente apegados a interpretações com sentido concreto

e denotativo. No caso deste livro, as ilustrações são metafóricas e abstratas, o que apresenta um desafio adicional para leitores que estão mais acostumados a interpretações literais.

Quadro 81 – Onde está falando aqui no texto que um morreu?

Aluno 15:

– É que tem uma sombra de corpo humano.

Mediadora/pesquisadora:

– Tem uma sombra de corpo humano, então você acha que aquilo é um fantasma. Entendi.

Aluno 2:

– Eu acho que já passaram alguns dias e quase virou um oceano.

Aluno 6:

– Eu vi aqueles olhões...



Fonte: Imagem das páginas do livro: Lá e aqui.

Fonte: Produzido pela autora.

Aqui, o aluno 15 (quinze) utilizou a estratégia da validação por meio da verificação do texto, um recurso que não havia empregado na primeira mediação. Além disso, ele recorreu à inferência para construir sua narrativa. A mediadora, ao formular suas perguntas, buscava entender por que as crianças interpretaram que os personagens haviam morrido, uma vez que os comentários feitos durante a leitura não indicavam essa interpretação.

Dois pontos importantes a serem discutidos em relação à mediação literária são: Primeiro, o momento anterior à mediação, em que o mediador projeta possíveis perguntas para a discussão literária. Essas perguntas devem ser flexíveis, uma vez que as discussões são construções interpretativas coletivas.

O mediador deve estar atento às informações fornecidas pelos participantes e, a partir disso, ajustar as perguntas conforme necessário. No entanto, se o mediador considera que algumas das suas perguntas projetadas são cruciais para o avanço do grupo ou para a apreciação literária, ele pode trazê-las à discussão.

É importante lembrar que a leitura compartilhada não tem uma única interpretação ou apreciação; é um processo complexo, com diversas interpretações que podem divergir das expectativas do mediador. Por isso, o mediador deve estar aberto à escuta e à compreensão do outro.

Como Bajour (2012, p. 24) afirma, "Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo", e a mediação deve ser pautada no diálogo.

O segundo ponto é a necessidade de estar aberto aos imprevistos. Muitas vezes, surgem situações que o mediador não antecipou ou que não foram imaginadas, exigindo improviso para não prejudicar a mediação. Estar aberto ao inesperado é uma característica inerente ao mediador de leitura e uma das razões pelas quais muitos professores não se sentem à vontade durante as discussões coletivas.

Segundo Bajour (2012, p. 60), "estar a serviço do inesperado é uma postura metodológica e ideológica do mediador de leitura."

O aluno 2 (dois) inferiu que a passagem do tempo na história estava ligada a uma enchente, afirmando que *“quase virou um oceano.”* Aqui, vemos que os conhecimentos prévios do aluno sobre enchentes influenciaram sua inferência e interpretação. O aluno 6 (seis), por sua vez, demonstrou lembrar que a imagem estava relacionada aos olhos, evidenciando sua atenção à leitura e participação ativa na construção da compreensão do texto.

Quadro 82 – Pergunta coletiva: O que eram aqueles olhões?

Aluno 13:

– Olho da mamãe.

Aluno 11:

– Tá certo, é da mamãe.

Fonte: Produzido pela autora.

Os dados demonstram que a discussão coletiva possibilita organizar, reorganizar ou modificar algumas interpretações, como mostra o trecho da mediação e interação acima, pois “[...] trata-se de delicado casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da informação da construção interna” (Weisz, 2009, p. 47).

As interpretações apresentadas repercutem nas interpretações uns dos outros, o que é possível observar no diálogo entre o aluno 13 (treze) e o aluno 11 (onze), quando este afirma *“Tá certo, é da mamãe!”*. Bakhtin (1981) afirma que o significado é construído por meio da interação, o que é exemplificado por essa troca entre os alunos.

Quadro 83 – Pergunta coletiva: Mas o que estava acontecendo? Por que os olhos dela estavam cheios de peixinhos?

Aluno 8:

Ela tava no aquário.



Fonte: Imagens retiradas do livro Lá e Aqui.

Fonte: Produzido pela autora.

A resposta do participante Aluno 8 (oito) indica que ele está utilizando a inferência com base na sequência de imagens que observou. Conforme discutido no subcapítulo “Inferências,” essa estratégia ocorre quando o leitor busca nos vestígios que o texto e as imagens apresentam as informações necessárias para preencher as lacunas que surgem durante a leitura.

Quadro 84 – Pergunta coletiva: Ela estava no aquário?

Alunos 15, 13, 6:

– Não

Aluno 3:

– Eu sei. É porque ela tava se afogando no aquário!

Fonte: Produzido pela autora.

Esta pergunta tinha como objetivo ajudar os alunos a acessar camadas mais profundas e implícitas do texto, uma vez que foi observado que eles ainda não dominavam essa habilidade. Verificou-se que os alunos 06 (seis), 13 (treze), e 15 (quinze), apesar de afirmarem que a personagem não estava dentro do aquário, não conseguiram argumentar ou apresentar indícios que validassem suas respostas. O aluno 3 (três), por sua vez, utilizou a ilustração para fazer uma inferência, mas ainda não conseguiu integrar a tríade essencial do livro-álbum — texto, ilustração e diagramação — na construção da narrativa. Isso ocorreu mesmo após a antecipação e orientação oferecidas no início da leitura, com o intuito de prepará-los para uma interpretação mais completa.

Quadro 85 – Pergunta coletiva: Ela estava se afogando?

Aluno 4:

– É!

Mediadora/pesquisadora:

– É o que, conte-me?

Aluno 1:

-Aquela sombra era a mamãe.

Aluno 11:

- Ela não tava no aquário, porque tem uma hora que os olhos secaram e eles foram para o aquário.

Mediadora/pesquisadora:

– Gente, olha só!

– O amigo trouxe uma informação que é muito importante, que se vocês conseguirem juntar uma informação com a outra, vocês vão entender um dos mistérios, porque aqui tem vários.

– O amigo disse que uma informação chamou a atenção dele. Porque num texto, lembra que eu falei que num texto, num livro-álbum, tudo que está escrito e tudo que está desenhado, ilustrado, tem uma informação que vocês precisam observar?

– Ele disse que está dizendo que aqui os peixinhos foram morar nos olhos úmidos da minha mãe.

– E no final, tem outra coisa sobre os olhos da mamãe, que os olhos da mamãe secaram e que os peixinhos voltaram para o aquário.

– O que quer dizer isso?

Aluno 9

– Quer dizer que eles saíram do aquário e foram para casa, para a lagoa.

Fonte: Produzido pela autora.

Nesta pergunta, a intenção da mediadora/pesquisadora era incentivar os alunos a exercitar a argumentação e a análise da narrativa com base nas hipóteses que haviam levantado. Segundo Kleiman (1992, p. 41), leitores que não conseguem validar suas hipóteses iniciais por meio de inconsistências tendem a abandoná-las e formular uma nova hipótese, fundamentada em informações mais sólidas.

Quando o aluno 4 (quatro) respondeu apenas com um "é", sem explicitar seu raciocínio, a mediadora/pesquisadora questionou-o para incentivar a verbalização do pensamento. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que a linguagem oral deve ser ensinada, e a mediação e discussão literária oferecem um espaço propício para que as crianças se apropriem dos mecanismos da linguagem, desenvolvendo, assim, o domínio da oralidade.

O aluno 1 (um) observou a sombra e inferiu que a personagem estava dentro do aquário, mas foi contestado pelo aluno 11 (onze), que usou uma informação do texto para refutar essa interpretação. Como Panizza (2011, p. 52) ressalta, para validar uma resposta, o aluno precisa "[...] elaborar argumentos e provas para demonstrar a validade de suas afirmações [...]", ou seja, buscar informações que justifiquem suas interpretações e sustentá-las.

Diante das respostas dos alunos, a mediadora/pesquisadora percebeu a necessidade de relembra-los sobre as características do gênero literário livro-álbum, para que pudessem se atentar não apenas à leitura denotativa das ilustrações, mas também às outras camadas de informações presentes na obra.

Conforme Lerner (2007), é responsabilidade de o professor oferecer recursos que permitam ao aluno progredir em sua aprendizagem, e esse direcionamento busca exatamente isso: ampliar a compreensão dos alunos sobre a complexidade do texto e as estratégias necessárias para uma leitura mais completa e crítica.

Quadro 86 – Pergunta para o coletivo: Mas era aquário? O que são esses olhos cheios de peixinhos?

Aluno 10:

Eu acho que ela estava de aquário

Mediadora/pesquisadora:

Olha e veja essa imagem.

Aluno 13:

– Não, eles estão na casa, olha ali.

Aluno 2:

Eles estão na casa porque tem a parede.

Aluno 2:

– Tá chorando

Mediadora/pesquisadora:

– O amigo disse que o autor desenhou desse jeito pra mostrar chorando.

Aluno 5:

– Não.

Aluno 3:

– Sim!

Aluno 5:

Não, porque tem um monte de peixe.

Aluno 3:

– Deixa eu ver!!!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 10 (dez) inferiu que a mãe estava no aquário, baseando-se nas imagens e em seus conhecimentos prévios.

A mediadora, percebendo a dificuldade dos estudantes em interpretar o texto e as ilustrações metafóricas, os convidou a olhar novamente a imagem, com o objetivo de ajudá-los a explorar as camadas mais profundas do texto. Como Girotto e Souza (2011, p. 13) afirmam, o mediador precisa “[...] interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia”.

Com esse direcionamento, a hipótese do aluno 10 (dez) foi contra-argumentada quando o aluno 13 (treze) observou que os personagens estavam dentro de casa, utilizando os dados fornecidos pela imagem, o que invalidou a interpretação inicial do aluno 10 (dez).

O aluno 2 (dois) validou a observação do aluno 13 (treze), utilizando a imagem como informação, demonstrando que usou a estratégia de verificação para validar a resposta do colega e a sua própria. Através da observação direcionada pela mediadora/pesquisadora, o aluno 2 (dois) percebeu que a ilustração metafórica remetia ao choro da mãe.

Essa transição do raciocínio concreto para o abstrato não é fácil para uma criança de 8 (oito) anos, que está apenas começando esse processo (Piaget, 2007). No entanto, a experimentação e a mediação desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo.

A mediadora/pesquisadora formalizou a fala do aluno 2 (dois) com a intenção de que, a partir do que foi apresentado, outros alunos também pudessem realizar a leitura metafórica. O

aluno 3 (três) concordou com o aluno 2 (dois), mas não conseguiu validar sua resposta por meio de argumentação. O aluno 5 (cinco), por outro lado, discordou e fundamentou sua resposta utilizando a imagem, o que levou o aluno 3 (três) a reconsiderar sua interpretação.

A discussão literária tem como objetivo a construção coletiva de sentidos e significados (Cosson, 2021b), e o mediador deve respeitar as interpretações dos alunos, entendendo que toda mediação é parte integrante do processo de formação leitora. Embora a resposta inicial do aluno 3 (três) estivesse alinhada com a intenção do autor, a mediadora/pesquisadora optou por respeitar as colocações dos alunos, permitindo que eles construíssem a interpretação juntos, tornando-os participantes ativos da leitura e ajustando suas perguntas para ajudar os alunos a se apropriarem plenamente da leitura.

Quadro 87 – Pergunta para o coletivo: Tem lógica essa informação que ele trouxe sobre os olhos chorando e secaram?

Aluno 3:

– Eu vi, eu vi, eu vi lágrimas.

Aluno 10:

– Não, não, tia, quando ela estava na casa ela tava cheia...

– Ela estava dentro da casa e apareceu essa imagem, que tinha bastante peixe.

Fonte: Produzido pela autora.

Após a mediadora/pesquisadora reavivar as características do livro-álbum, como informação para autorregulação dos alunos, a pergunta tinha o objetivo de analisar se eles conseguiam utilizar essa informação na interpretação sobre o texto. Porém ainda não conseguiram se apropriar desse recurso.

Quadro 88 – Pergunta para o coletivo: Mas a casa estava cheia?

Aluno 3:

– Sim, mas as janelas estavam abertas.

Fonte: Produzido pela autora.

Com base na resposta do estudante, a pesquisadora devolveu a resposta como uma pergunta, com o objetivo de incentivar o educando a relacionar o que falou com o que o texto apresentava.

De acordo com Panizza (2011), essa ação permite ao aluno perceber que suas ações têm causalidades e, assim, ele precisa utilizar estratégias que possibilitem antecipar e solucionar o que lhe é proposto. Essa abordagem estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de validar interpretações por meio do texto, promovendo uma compreensão mais profunda e consciente da leitura.

Quadro 89 – Pergunta para o coletivo: As janelas estavam abertas?

Aluno 13:

– Não.

Mediadora/pesquisadora:

– Não?

Aluno 10:

– Ela tá fechada.

Fonte: Produzido pela autora.

Após verificar que aumentou o número de alunos que utilizam o texto para verificar e validar as suas respostas, a mediadora/pesquisadora quis analisar se mais alunos utilizariam desse recurso e se conseguiriam sustentar a sua resposta.

O aluno 10 (dez), respondeu estar fechada a janela, mostrando estar seguro segundo a sua colocação.

Quadro 90 – Pergunta para o coletivo: Ela tá fechada?

Aluno 10:

– Não, ela tá fechada.

Aluno 9:

– Mas as janelas estão abertas.

– Tá vendo a aberta aí?

Aluno 10:

– Aonde?

Aluno 4:

– Ela tá aberta.

Aluno 10:

– Ah, tá aberta.

Mediadora/pesquisadora:

– Aqui está aberto e aqui está fechado.

Aluno 11:

– O tia, se você reparar, na parte que é aqui tem uma aberta, aí quando aparece essa tem outra que tá fechada

Mediadora/pesquisadora:

- Olha só o que o amigo percebeu, no começo da tempestade só uma janela está aberta, quando imunda tudo, as duas estão fechadas.

Aluno 3:

- Ah.... entendi.

Fonte: Produzido pela autora.

A partir dos dados das respostas dos estudantes, foi possível observar que as perguntas realizadas pela mediadora/pesquisadora, que questionou se as janelas estavam abertas ou fechadas, tiveram um efeito positivo na discussão. Houve um aumento no número de alunos que utilizaram as informações apresentadas pelo texto para verificar e justificar suas respostas, como evidenciado nas participações dos alunos 11 (onze), 10 (dez), 4 (quatro), e 9 (nove). Isso indica que os alunos estão se apropriando das estratégias de verificação e validação por meio do texto, demonstrando um avanço na compreensão e no uso dessas habilidades durante a leitura.

Quadro 91 – Pergunta para o coletivo: Outra coisa que eu quero perguntar para vocês. Sobre o que é essa história?

Aluno 11:

– Mistério.

Fonte: Produzido pela autora.

Na pergunta realizada pela mediadora/pesquisadora, foi solicitado aos alunos que fizessem uma síntese ou resumo da história. O objetivo do resumo é que os leitores sejam capazes de identificar o tema e as ideias centrais do texto. Solé (2012, p.144) defende que o resumo deve ser feito com base na macroestrutura, que é essencialmente “[...] uma ideia global do significado do texto em um nível superior ao das proposições por separado”. Em outras palavras, trata-se de entender o que o texto aborda como um todo.

Leitores iniciantes frequentemente têm dificuldades em identificar o núcleo do significado, muitas vezes utilizando múltiplos detalhes do texto para responder sobre o tema da história. Para conseguir identificar o significado central, o leitor precisa tomar certas decisões, como omitir, selecionar, construir, generalizar ou integrar informações (Solé, 2012).

Ao omitir e selecionar, o leitor descarta o que considera supérfluo ou secundário. Já as ações de generalizar, construir ou integrar permitem substituir informações para torná-las mais coesas e sintetizadas, possibilitando uma compreensão global do texto.

Essas habilidades devem ser desenvolvidas durante a mediação, pois o leitor que utiliza essa estratégia demonstra um maior domínio do entendimento do tema global do texto.

No entanto, o aluno 11 (onze), ao tentar determinar o tema central da história, acabou relatando uma característica do texto em vez de abordar o que ele realmente tratava, evidenciando a necessidade de desenvolver melhor esse recurso entre os alunos.

Quadro 92 – Pergunta para o coletivo: Mas o que conta essa história?

Aluno 5:

– De uma família?

Mediadora/pesquisadora:

– O amigo falou que a história conta de uma família.

Fonte: Produzido pela autora.

Novamente, a mediadora/pesquisadora propôs que os alunos identificassem o tema central do texto. Ao repetir a pergunta, o aluno 5 (cinco) respondeu de forma inconsistente com a palavra "família", sem conseguir validar sua resposta. Embora o tema da família esteja presente no texto, a mediadora/pesquisadora decidiu aprofundar a questão, perguntando ao grupo o que aconteceu com a família no contexto da narrativa.

Essa abordagem tinha como objetivo ajudar os alunos a formularem suas interpretações e observações de maneira mais estruturada, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para desenvolver uma compreensão mais aprofundada do texto (Giroto; Souza, 2011).

Quadro 93 – Pergunta para o coletivo: Mas aconteceu alguma coisa nessa família?**Aluno 4:**

– Aconteceu.

Aluno 5:

– Viu, não falei que era de uma família.

Aluno 4:

– Tempestade.

Aluno 11:

– Teve uma tempestade e os pais se separaram.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao utilizar a frase do aluno 5 (cinco), a mediadora/pesquisadora buscou tecer um diálogo entre os participantes. Durante esse diálogo, os leitores compartilham descobertas, dificuldades e emoções, conforme sugerido por Chambers (2023), ampliando a leitura e promovendo uma polifonia verbal, como discutido por Bakhtin (2003a).

Conforme as respostas se desenrolaram, o aluno 4 (quatro) entrou na conversa e relacionou a situação da família à tempestade. O aluno 5 (cinco), por sua vez, validou essa conexão com base na pergunta da mediadora/pesquisadora, expressando satisfação ao ver sua hipótese contemplada. O aluno 11 (onze) então juntou as informações apresentadas pelos colegas — a menção à família pelo aluno 5 (cinco) e a tempestade pelo aluno 4 (quatro) — e concluiu que o tema central da história envolvia a separação dos pais durante a tempestade. Esse processo confirma a teoria de Bakhtin (2010), que destaca como o significado se desenvolve por meio da interação.

Quadro 94 – Pergunta para o coletivo: Onde vocês perceberam que os pais se separaram?**Aluno 8:**

– A mãe tem uma casa e o pai tem outra casa.

Aluno 5:

– É lá e aqui.

Aluno 4:

– Lá e aqui.

Aluno 10:

– Casa do pai e casa da mãe.

Aluno 3:

– Casa da mãe e casa do pai.

Mediadora/pesquisadora:

– Muito bem.

Fonte: Produzido pela autora.

Nesta pergunta, a pesquisadora/mediadora questionou se os alunos tinham se atentado as pistas dadas pelo texto, uma vez que essas pistas são fundamentais para ajudar o leitor a compor a narrativa. Os alunos 3 (três), 8 (oito) e 10 (dez) conseguiram sintetizar o tema proposto pelo autor, demonstrando um avanço no uso da síntese e, assim, no acesso ao tema central da história.

Além disso, os alunos 5 (cinco) e 4 (quatro), ao participarem da construção coletiva de interpretação, revisitaram o título e a primeira inferência e antecipação apresentadas pelo grupo durante a apreciação da capa do livro. Eles utilizaram essas informações para demonstrar que entenderam o texto e como o tema estava interligado, fornecendo dados cruciais para a narrativa. Essas falas dos estudantes indicam que, ao final, eles conseguiram compreender o todo, evidenciando uma leitura mais analítica e reflexiva.

Considerações

A seleção do livro *Lá e Aqui* (Moreyra; Moraes, 2015) para a mediação visava um nível maior de complexidade, dado que a narrativa é composta por ilustrações e frases metafóricas. Esse tipo de obra exige uma leitura que vai além do óbvio, onde o leitor precisa transcender as "linhas" e buscar as mensagens nas "entrelinhas".

Como discutido no capítulo sobre Mediação, a escolha do livro deve promover o avanço das habilidades leitoras dos participantes por meio de experiências significativas e uma sequência crescente de desafios.

A metáfora, sendo a linguagem do símbolo, utiliza figuras de linguagem para representar algo de forma indireta, estabelecendo comparações subjetivas. Para o leitor iniciante, "[...] percebemos que o processo de interação e significação do mundo é fundamental para a constituição de sujeitos conscientes" (Poletto, 2018, p.23). A metáfora permite a transição do concreto para o abstrato, ultrapassando a linguagem simples e requerendo que o

leitor "[...] ultrapasse seus próprios recursos, amplie seu repertório, desenvolva melhores soluções de linguagem e aprofunde a percepção do real e de si mesmo" (Poletto, 2018, p. 24).

Desde a primeira pergunta, os estudantes se mostraram ativos e desejosos de compartilhar suas interpretações, evidenciando que entendiam aquele espaço como colaborativo, onde todos podiam contribuir. Isso indica que estava se formando um círculo de leitura, um coletivo produtor de cultura, uma comunidade leitora.

Em uma conversa literária, é fundamental que o leitor se sinta seguro, importante, respeitado e não julgado pelos outros participantes, tornando o ambiente um espaço democrático (Chambers, 2023). De acordo com Colomer (2007, p. 147), "[...] falar sobre livros com as pessoas ao nosso redor é o fator mais relacionado à permanência dos hábitos de leitura, sendo uma das dimensões mais eficazes nas atividades de estímulo à leitura."

Foi necessário revisar e estabelecer alguns combinados para garantir que o ambiente proporcionasse uma apreciação, observação e escuta mais atenta durante a leitura para todos os participantes.

A escuta é essencial para a construção de sentido—seja a escuta da obra, a forma como os leitores estabelecem contato com a narrativa, ou a escuta da atribuição de sentido (Pelliciotti; Zelnys, 2021). É através da escuta que os participantes de uma leitura compartilhada podem ampliar a compreensão, os sentidos, a apreciação e a interpretação. Portanto, criar um ambiente que favoreça a escuta é uma das considerações que o mediador precisa ter em mente ao projetar a mediação.

Um dado importante colhido durante a mediação foi a manifestação da subjetividade das crianças durante a leitura. Frases como: *“É muito triste”* Aluno 14 (catorze), *“Oh, meu Deus!”* Aluno 3 (três), e *“Eu já entendi, eu já entendi”* Aluno 1 (um) revelam como as crianças estavam sendo impactadas pela leitura, tanto emocionalmente quanto na forma como construíam internamente suas interpretações.

Vale ressaltar que a subjetividade é composta pelas experiências vividas, sejam elas reais ou ficcionais, e pela maneira como essas experiências moldam e refletem a forma como o indivíduo se relaciona com o meio (Crochík, 1998). Portanto, as falas dos alunos indicam que a leitura estava promovendo uma discussão interna significativa.

Como projetado pela mediadora/pesquisadora, os estudantes enfrentaram dificuldades na elaboração da narrativa metafórica, concentrando-se e interpretando as imagens e frases de forma concreta. Isso demandou uma intervenção mais ativa da mediadora durante a leitura, para que os participantes pudessem interpretar e compreender a narrativa.

Para regular essa compreensão, foram feitas perguntas como: *“Onde aqui no livro mostra que eles morreram?”*, *“Onde está falando aqui no texto que um morreu?”*, *“O que que era aqueles olhões?”*, *“Mas o que estava acontecendo?”*, *“Por que os olhos dela estavam cheios de peixinhos?”*, *“O que são esses olhos cheios de peixinhos?”*, *“Mas a casa estava cheia?”*, *“Mas aconteceu alguma coisa nessa família?”*, entre outras. Essas perguntas tinham como propósito ajudar os estudantes a ajustar suas interpretações e a explorar as camadas do texto, incentivando a leitura tanto do texto quanto das imagens metafóricas, mas sempre respeitando a construção interpretativa dos participantes. Essas intervenções surgiram da escuta atenta da construção interpretativa dos estudantes.

No capítulo sobre Mediação, foi ressaltado que a leitura prévia do livro pelo mediador, aliada à sua bagagem leitora, é fundamental para lidar com situações inesperadas e potencializar a experiência estética e literária. Durante a leitura, a mediadora/pesquisadora adaptou as perguntas previamente planejadas em resposta às dificuldades que os estudantes apresentaram em compor a narrativa. Como discutido no capítulo Mediação, durante a discussão literária, o sentido é construído coletivamente, e o mediador deve respeitar essa construção, adequando-se às necessidades e à narrativa construída pelos participantes.

Portanto, toda mediação deve ser flexível e ajustável à situação presente, com base em uma escuta atenta que permita formular perguntas que ajudem os participantes a aprofundar sua leitura e interpretação.

Foi observado, no momento da discussão literária, o aumento do uso das estratégias de verificação e validação em comparação com a primeira mediação. Os estudantes utilizaram mais vezes o próprio livro para justificar as suas interpretações, demonstrando o uso da estratégia de verificação por meio das páginas do livro para auxiliar a compreensão e argumentação sobre o texto.

Segundo Solé (2012), a interpretação necessita do diálogo entre o leitor, o livro e o autor. Portanto, voltar ao texto para fundamentar as respostas é um recurso importante para a compreensão e análise crítica sobre o texto.

Outro ponto observado foi a mudança de comportamento em relação à ação da escuta. Na primeira mediação, os participantes utilizavam pouco essa ação para regular a própria interpretação, ficando presos a apresentar somente a sua perspectiva e não a escutar a perspectiva do colega, abrindo mão da ação que poderia auxiliá-los no reajuste e na ampliação dos significados e sentidos do texto. De acordo com Bajour (2012, p. 25), a ação da escuta atenta à fala do outro, durante a discussão literária, preconiza a democratização da palavra, proporcionando o encontro intersubjetivo entre os participantes, valorizando as diferenças e

enriquecendo “[...] a vida, a leitura e a própria visão de mundo do participante (grifos meus) [...] mesmo que ele não concorde com ela”.

Foi observado o reflexo da ação da escuta na construção interpretativa dos participantes, como podemos notar a seguir: Aluno 5 (cinco): *“Viu, não falei que era de uma família.”*, Aluno 4 (quatro): *“Tempestade.”*, Aluno 11 (onze): *“Teve uma tempestade e os pais se separaram.”*, ou quando Aluno 10 (dez): *“Não, (a janela) ela tá fechada.”*, Aluno 9 (nove): *“Mas as janelas estão abertas.”*, *“Tá vendo a aberta aí?”*, Aluno 10 (dez): *“Aonde?”*, **aluno 4: “Ela tá aberta.”**, Aluno 10 (dez): *“Ah, tá aberta.”* É possível notar por meio dessas falas que os leitores vão construindo a narrativa coletivamente, regulando, negociando, ampliando e legitimando a própria leitura.

Afirma Bajour (2012, p. 23) que ao falar de livros o leitor revisita a obra, é como voltar a lê-la. Na ótica de Chambers (2023), a ação exposta de negociação e regulação de sentidos configura-se em uma ação de leitura crítica, na qual um leitor possibilita a outro leitor ampliar a compreensão.

Ainda sobre essa interlocução, no subcapítulo “Práticas Discursivas”, Bakhtin afirma que a língua é um espaço de interação, e é nessa interação que o significado se constitui. De acordo com Chambers (2023), durante as discussões literárias, ocorrem várias ações comunicativas: falar para si mesmo, falar para outros, falar juntos e falar sobre o novo.

Ao falar para si mesmo, o comunicador reflete sobre sua compreensão e interpretação interna, subjetiva, em pensamento, o que, por vezes, leva ao entendimento de que “[...] não sabemos o que pensamos até ouvirmos o que dizemos”. Portanto, “[...] Falar algo em voz alta pode nos revelar se sabemos ou não o que estamos pensando” (Chambers, 2023, p. 30).

Ao falar para os outros, o objetivo é comunicar o próprio pensamento para outrem, transformando o pensamento individual em coletivo.

Ao falar juntos, o leitor negocia os sentidos, utilizando o conhecimento e a interpretação de cada participante para resolver uma problemática apresentada na narrativa ou construir colaborativamente a compreensão e a interpretação do texto.

Segundo Colomer (2007, p. 147), “[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho que vai da recepção individual até a recepção em uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”.

Quando se fala sobre o novo, a discussão literária permite ao leitor gerar novas interpretações e ampliar a apreciação. Chambers (2023, p. 33) descreve essa experiência como uma sensação de “decolagem”, um voo para o desconhecido, uma experiência de revelação.

Essa ação comunicativa entre pares “[...] torna explícito o que era implícito e possibilita o reconhecimento desse conhecimento por parte do sujeito” (Panizza, 2011, p. 52). Assim, quando o aluno escuta outra interpretação ou perspectiva, pode modificar ou ampliar sua própria leitura, acessando “a experiência da revelação”.

Essas colocações dos autores ajudam a explicar outro dado coletado: a apropriação do significado do tema central da narrativa pelos participantes. Como mencionado, a apropriação de uma narrativa composta por metáforas é complexa, exigindo a transposição do significado denotativo das palavras para o conotativo, o abstrato e o subjetivo.

Os participantes enfrentaram dificuldades ao lidar com essa linguagem. No entanto, por meio das perguntas direcionadas pela pesquisadora/mediadora e da construção coletiva, onde os estudantes compartilharam suas impressões e colaboraram para a ampliação do entendimento da narrativa, ao final da discussão, eles conseguiram compreender o tema trabalhado de forma metafórica. Isso comprova que a mediação possibilita o desenvolvimento crítico e reflexivo dos leitores, como citado por Silva (2009a), que afirma que a leitura crítica ultrapassa o que está nas linhas e adentra as camadas que estão entre as linhas e além delas.

Mediação – Livro: Obax

Pré-leitura:

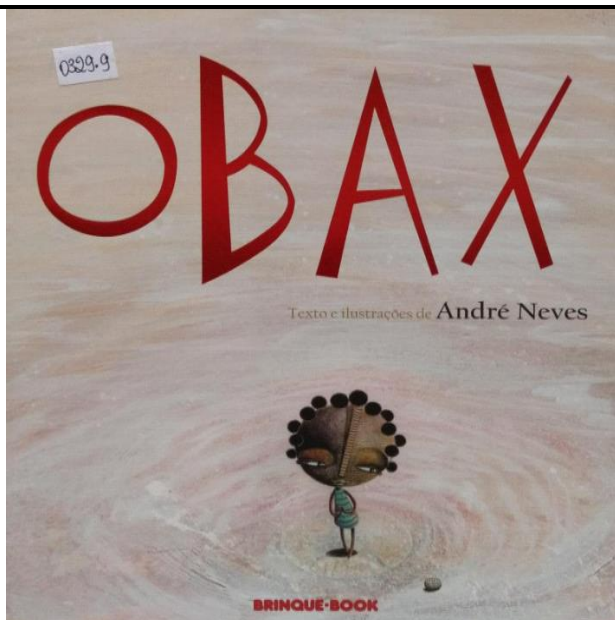
Antes de iniciar a leitura, foi lembrado aos participantes que as mediações faziam parte da minha pesquisa de mestrado. Essa abordagem tinha o objetivo de auxiliá-los na autorregulação, pois, como já mencionado, a autorregulação permite que os estudantes planejem e ajustem suas ações durante uma atividade, resultando em um maior aproveitamento desse momento (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Outro ponto abordado foi o gênero literário do texto a ser trabalhado. Conhecer o gênero textual previamente permite ao estudante se situar melhor no texto e buscar em seus conhecimentos prévios elementos que possam ajudá-lo na busca por informações relevantes (Solé, 2012).

Com essas orientações em mente, a leitura foi iniciada.

Durante a leitura

Quadro 95 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 46º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

- O nome desse livro é Obax.

Aluno 4:

- Obax?

Mediadora/ pesquisadora:

- Obax.
- Esse é um livro que foi escrito e ilustrado por André Neves, que eu gosto muito.
- A editora é Brinquebook.

Aluno 6:

- É africano esse livro.

Mediadora/pesquisadora:

- É africano? Por que você acha que é africano?

Aluno 6:

- É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos.

Mediadora/ pesquisadora:

- Você acha?
- Você acha ou não acha?
- Então, gente, vamos guardar essa informação do XXXXX.
- Eu vou ler todo o livro, a história, vocês vão prestar atenção.
- Depois a gente vai voltar para ver se o que o XXXXX falou é verdade ou não.
- Alguém tem mais alguma ideia?
- Olha só a imagem.

Aluno 5:

- Ele (o personagem) é um zíper?

Mediadora/ pesquisadora:

- Ele é o quê? Zíper?.
- Por quê? Por causa do nariz?

Aluno 7:

- Parece, parece.

Aluno 8:

- Parece uma escada?...

Aluno 9:

- Narizão, heim...

Mediadora/pesquisadora:

- Parece degraus de escada?
- O André Neves, vocês irão reconhecer outros livros dele pela ilustração.
- Ele tem uma ilustração que é muito característica, devido a esse formato do nariz.
- Depois eu vou emprestar para vocês outros livros do autor, vou deixar aqui para a Gabi ler para vocês, tá bom?

Mediadora/pesquisadora:

- E vocês, meninas, tem alguma ideia de quem seja, de quem seja essa história?
- O XXXX acha que é sobre a África, e você acha que é sobre o quê?

Aluno 10:

- Eu acho que é sobre a Turquia.

Mediadora/pesquisadora:

- Turquia? Por que você acha que é sobre a Turquia?
- Onde é que aqui traz esse dado?

Aluno 10:

- Porque tem esse negócio aqui (chão) que é pra mim parecer a Turquia.

Mediadora/pesquisadora:

- Ah, tá, os tons do chão te lembram a Turquia.
- Você, o que você acha? Sobre o que é essa história?

Aluno 8:

- Não é de um país, eu acho que é uma construção.

Mediadora/pesquisadora:

- O amigo acha que é uma construção.
- Olha só, o que a gente observa nessa imagem?

Aluno 3:

- Uma pessoa.

Aluno 6:

- Uma pessoa na África.

Mediadora/pesquisadora:

- Você acha que é uma pessoa da África?
- Então, o XXXXX já tem uma ideia, que é uma pessoa na África.

Aluno 5:

- Eu também.

Aluno 11:

- Para mim era uma pessoa de pedra.

Aluno 7:

- Pra mim também.

Mediadora/pesquisadora:

- Uma pessoa de pedra?

Aluno 6:

- Uma pessoa da África que se mudou para a Turquia.

Mediadora/pesquisadora:

- Uma pessoa da África que se mudou para a Turquia?
- E você acha que é de pedra, por quê?

Aluno 7:

- A cor?!!!

Mediadora/pesquisadora:

- A cor do quê?

Aluno 7:

- É porque essa cor aqui, ó (aponta para a ilustração)

Mediadora/ pesquisadora:

- Ah, do fundo?

Aluno 11:

- Não, porque a pele parece de pedra.
- Aqui ó, é meio textura de pedra.

Mediadora/ pesquisadora:

- Ah, então você acha que a pele dele tem textura de pedra?

Aluno 11:

- Tem.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao iniciarmos a leitura pela apreciação da capa, os estudantes começaram a compartilhar suas hipóteses sobre o tema que o livro iria tratar, realizando assim a antecipação. Como citado no subcapítulo "Antecipação/previsão", essa estratégia ocorre quando o leitor cria suposições, tentando prever o que acontecerá na história com base em seus conhecimentos prévios. Essa atitude das crianças durante o início da leitura revelou que elas estavam atentas, buscando na capa pistas que as ajudassem a compreender o texto.

Observou-se que os participantes já haviam compreendido que a construção de sentido e significados na leitura exige um leitor ativo, atento e participativo. Devido a esse

entendimento, estavam fazendo uso dessa estratégia de leitura, comprometendo-se com a produção de significados (Giroto; Souza, 2010) e utilizando-se de seus conhecimentos prévios para essa construção. Esse uso da estratégia pode ser notado nas falas dos alunos: *“É africano esse livro.”* aluno 6 (seis), *“Ele (o personagem) é um zíper?”* Aluno 5 (cinco), *“Eu acho que é sobre a Turquia.”* Aluno 10 (dez), *“Não é de um país, eu acho que é uma construção.”* Aluno 8 (oito), *“Uma pessoa.”* Aluno 3 (três), *“Uma pessoa na África.”* Aluno 6 (seis), *“Eu também.”* Aluno 5 (cinco).

Outra ação observada foi a postura da pesquisadora/mediadora, que trouxe informações sobre o autor, chamou atenção para a apreciação das ilustrações e apresentou o nome da editora. Essas ações visam repertoriar os alunos, para que, posteriormente, quando forem realizar suas seleções de leitura de forma autônoma, possam buscar dentro de seus conhecimentos editoras, escritores e ilustradores que possuem um acervo de qualidade literária.

Além disso, a pesquisadora/mediadora não desvalidou nenhuma hipótese apresentada. Aliás, em nenhuma mediação isso deve ocorrer. Os participantes precisam sentir-se seguros e confiantes de que podem compartilhar suas impressões sem serem julgados ou desmerecidos. Isso os faz entender que suas falas são importantes para a construção de sentido coletivo, compreendendo que estão em um ambiente democrático e acolhedor.

No entanto, é função do mediador ajudar o leitor quando ele apresenta uma interpretação que foge à proposta do texto. Segundo Colomer (2007, p. 149), é função do professor (mediador) oferecer “[...] o intercâmbio de significados até chegar a interpretações plausíveis.” Sendo assim, trata-se de criar condições para que o leitor possa ajustar sua produção de sentido ao que o texto apresenta.

Uma das formas de criar essa autorregulação é por meio de perguntas, com o mediador tentando entender o motivo que levou o leitor àquele entendimento e ajudando-o a perceber e ajustar sua interpretação. Nesse sentido, o mediador pode usar perguntas direcionadas, além de devolver as perguntas e afirmativas do leitor para que ele justifique/valide por que chegou àquela interpretação.

Podemos observar essa ação nas seguintes falas: *“É africano? Por que você acha que é africano?”*, *“Ele é o quê? Zíper? Por quê?”*, *“E vocês, meninas, têm alguma ideia de quem seja, de que história?”*, *“O XXXX acha que é sobre a África, e você acha que é sobre o quê?”*, *“Olha só, o que a gente observa nessa imagem?”*, *“Você acha que é uma pessoa da África?”*, *“Uma pessoa de pedra?”*, *“Uma pessoa da África que se mudou para a Turquia?”*, *“E você acha que é de pedra, por quê?”*, *“A cor do quê?”*, *“Ah, então você acha que a pele dele tem textura de pedra?”*.

Para Panizza (2011), a devolução, uma tipologia didática apresentada por Brousseau (1986), é uma forma de levar o leitor a justificar o motivo que o levou a determinado entendimento. Contudo, através da fala do leitor e da escuta atenta do mediador, é possível entender se o leitor está conseguindo realizar uma conexão entre seus conhecimentos prévios e o texto ou não.

Caso o mediador perceba que a construção de sentido que o leitor está formando não corresponde ao texto, ele pode, por meio das perguntas e das respostas dos participantes, descobrir onde o conflito ou ruído na interpretação ocorreu. Uma vez identificado o ponto de ruído, o mediador deve pensar em perguntas que ajudem o leitor a perceber que a hipótese construída não é sustentada pelo texto, e, dessa forma, o leitor, de maneira autônoma, conclua que precisa reorganizar sua interpretação, buscando informações que o auxiliem na sustentação e validação de suas ideias.

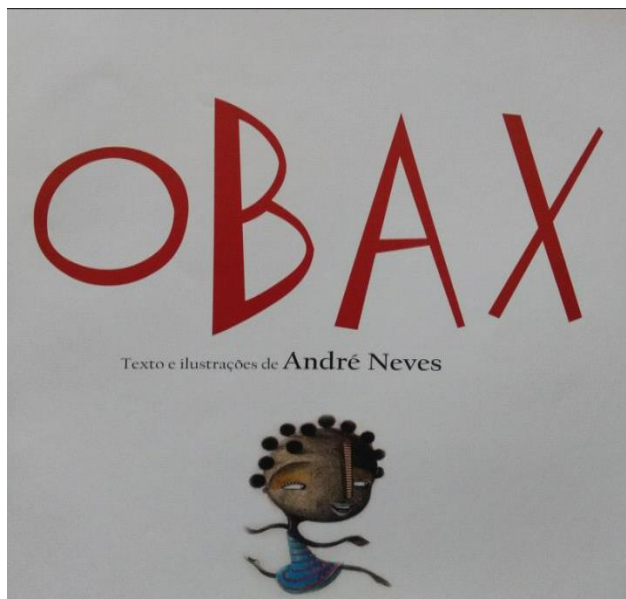
Essa ação deve ser sutil, mantendo o leitor sempre no comando de sua construção de sentido. Esse cuidado em ajudar o leitor a se reorganizar na compreensão do texto respeita-o e não desvaloriza seu pensamento, mas o apoia na própria construção de sentido.

O papel do mediador é possibilitar o encontro entre o texto e o leitor, e, por isso, a escuta deve ser atenta. Quando o mediador percebe que o leitor não está conseguindo se conectar com o que o texto traz, ele deve criar recursos para promover esse encontro, pois, como citado por Bajour (2012) e Petit (2009), a função do mediador é criar a ponte entre o texto e os leitores.

Outro dado importante analisado foi como os participantes utilizaram a apreciação estética e artística da imagem para construir suas hipóteses sobre o texto. É possível observar essa ação nas seguintes falas: *“É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos.”* Aluno 6 (seis), *“Ele (o personagem) é um zíper?”* Aluno 5 (cinco), *“Parece uma escada?”* Aluno 8 (oito), *“Narizão, heim...”* Aluno 9 (nove), *“Porque tem esse negócio aqui (chão) que é pra mim parecer a Turquia.”* Aluno 10 (dez), *“Para mim era uma pessoa de pedra.”* Aluno 11 (onze), *“A cor?!!!”* Aluno 7 (sete), *“É porque essa cor aqui, ó (aponta para a ilustração)”* Aluno 7 (sete), *“Não, porque a pele parece de pedra. Aqui ó, é meio textura de pedra.”* Aluno 11 (onze).

Como é possível notar, os estudantes apreciaram as cores, os traços e a forma artística da ilustração e, com base nessa apreciação e em seus conhecimentos prévios, realizaram interpretações sobre a história.

A mediadora/pesquisadora finaliza o momento de comunicação coletiva sobre as hipóteses de previsão individuais do que o texto iria tratar e lê as informações contidas na folha de rosto.

Quadro 96 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 47º

Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:**Mediadora/pesquisadora:**

- Um acha que parece a torre Eiffel e o outro acha que é da África, ok.
- Agora pessoal, eu vou começar a leitura e vou pedir que vocês fiquem em silêncio, todos. E depois vamos resgatar as conversas e as imagens que vocês apontaram, tudo bem?
- Obax.
- Texto e ilustração de André Neves.

Fonte: Produzido pela autora.

*Todos os alunos ficaram em silêncio.

Quadro 97 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 48º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Mediadora/ pesquisadora:

- Esse livro, diferente daquele outro que li para vocês, tem uma guarda que já traz informação.

Aluno 6:

- É o coronavírus.

Aluno 9:

- É o vírus!

Aluno 11:

- Oxê, é o Coronavírus.

Mediadora/pesquisadora:

- Então lembra o Coronavírus daqui?
- Será que a história é sobre a Covid?

Aluno 2:

- E do Coronavírus.

Aluno 6:

- A Covid, Mano.

Aluno 8:

- Sim!

Aluno 9:

- Opa!

Aluno 10:

- Tia, tia!
- O que é isso? É sobre o Japão ou é sobre o Coréia?

Aluno 14:

- É sobre a China.

Aluno 4:

- É sobre Karatê.

Mediadora/pesquisadora:

- O quê? Fala o que você acha?
- Um amigo acha que é sobre o Karatê e o outro sobre a China.

Aluno 8:

- Eu achei que era uma construção...

Aluno 2:

- Ele tá tentando lembrar alguma coisa.

Mediadora/pesquisadora:

- Ah, então quer dizer que esse pedaço aqui lembra...

Aluno 2:

- A torre Eiffel.

Fonte: Produzido pela autora.

Devido ao fato de o livro ser um livro-álbum, onde o texto, a ilustração e o design estão a serviço da construção da narrativa (Ramos, 2020), foi apresentada a guarda do livro para apreciação. Os estudantes observaram as imagens. E em um primeiro momento, a imagem os remeteu ao vírus Coronavírus, como podemos notar nas seguintes falas: *“É o coronavírus”* Aluno 6 (seis), *“É o vírus!”* Aluno 9 (nove), *“Oxê, é o Coronavírus.”* Aluno 11 (onze), *“É do Coronavírus.”* Aluno 2 (dois), *“A Covid, Mano.”* Aluno 6 (seis).

Isso reforça o que foi discutido no capítulo sobre “Subjetividade”, de que as vivências individuais e coletivas, e a forma como os sujeitos se relacionam com elas, influenciam diretamente no modo como realizam a leitura do mundo. Portanto, a experiência dos alunos com a pandemia fez com que suas leituras das imagens estivessem relacionadas com a Covid-19.

Outros alunos, entretanto, correlacionaram as imagens com seus conhecimentos prévios sobre países, esportes e construções, como podemos observar nas falas: *“Tia, tia! O que é isso?”*

“É sobre o Japão ou é sobre a Coréia?” Aluno 10 (dez), *“É sobre a China.”* Aluno 14 (catorze), *“É sobre Karatê.”* Aluno 4 (quatro), *“Eu achei que era uma construção.”* Aluno 8 (oito), *“A torre Eiffel.”* Aluno 2 (dois).

Quadro 98 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 49°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Mediadora/pesquisadora:

- “Quando o sol acorda no céu das savanas, uma luz fina se espalha sobre a vegetação escura e rasteira. O dia aquece enquanto os homens lavram a terra e as mulheres cuidam dos afazeres domésticos e das crianças. Ao anoitecer, tudo volta a se encher de vazio, e o silêncio negro, se transforma num ótimo companheiro para compartilhar novas histórias”.

Aluno 14:

- Oh, a Savana é na China.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 14 infere que a Savana localiza-se na China.

Quadro 99 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 50°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Mediadora/ pesquisadora:

- Ali morava Obax.

Aluno 9:

- Ali morava Obax, ele mora tem escada.

Aluno 6:

- Egito

Aluno 7:

- Egito, é!..

Mediadora/ pesquisadora:

- Pessoal, pera aí, pera aí que eu.
- Não tô conseguindo ouvir o amigo, diga.

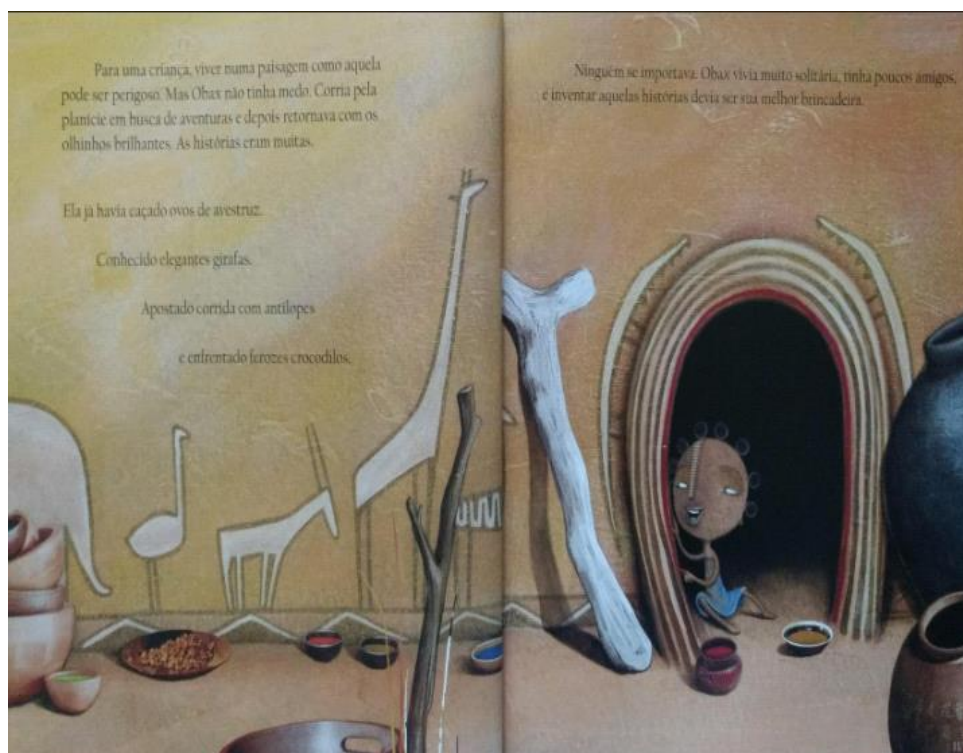
Aluno 11:

- É uma mini construção.

Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 9 (nove) atentou-se ao texto verbal *“Ali morava Obax.”* e verificou a escada na ilustração, demonstrando estar analisando e apreciando a imagem. Os Alunos 6 (seis) e 7 (sete) observaram a imagem e inferiram que o local tratava-se do Egito. O Aluno 11 (onze), por sua vez, verificou, com base nos seus conhecimentos prévios, que a imagem se tratava de uma mini construção. Durante a leitura, os alunos a todo momento buscaram em seus conhecimentos prévios informações que os ajudassem na construção de sentido sobre o texto (Solé, 2012).

Quadro 100 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 51º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Aluno 8:

- E ali tem um vaso de argila. Por que tem um vaso de argila?

Mediadora/pesquisadora:

- O amigo percebeu um vaso de argila? Por que será que tem um vaso de argila? E o outro acha que é uma construção. Diga.

Aluno 3:

- Eu também, porque tem barro em construção.

Aluno 6:

- Pode ter dois lugares onde se passa isso.

Mediadora/pesquisadora:

- Onde?

Aluno 6:

- Ou na República Democrática do Congo.
- Ou, sabe aonde?
- Ou na Angola.

Aluno 2:

- É na Angola?

Aluno 5:

- Eu acho que é na Angola.

Mediadora/pesquisadora:

- Para uma criança viver...
- Pessoal, vou lá.
- Para uma criança...
- Gente! Regulando.
- Para uma criança viver numa paisagem como aquela pode ser perigoso. Mas Obax não tinha medo. Corria pela planície em busca de aventuras e depois retornava com os olhinhos brilhantes. As histórias eram muitas.
- Ela já havia caçado ovos de avestruz, conhecido elefantes, girafas, apostado corrida com antílopes e enfrentado ferozes crocodilos.
- Ninguém se importava. Obax vivia muito solitária, tinha poucos amigos e inventar aquelas histórias devia ser sua melhor brincadeira.

Aluno 2:

- O que é esse negócio?
- É um desenho da Pré-história.

Aluno 4:

- É no deserto.

Aluno 11:

- É na Pré-história.

Mediadora/pesquisadora:

- O amigo disse que tem desenhos, o outro amigo disse que são da pré-história e o outro amigo disse que é no deserto.

Aluno 11:

- Todas as imagens que o autor trabalha estão desenhadas aqui.

Mediadora/pesquisadora:

- O amigo falou que todas as imagens trazem esses desenhos.

Aluno 9:

- Eu acho que é na Índia.

Aluno 6:

- Eu acho que é na Angola.

Aluno 2:

- Eu acho que é na República Democrática do Congo.

Aluno 13:

- Ou é na Coreia ou no Japão, por causa das letras.

Mediadora/pesquisadora:

- O amigo percebeu um detalhe aqui, nesse vaso, que parece da Coreia ou do Japão.

Aluno 7:

- Ou da China.

Aluno 3:

- Ou da Coreia do Norte.

Aluno 1:

- Aqui é uma garça, aqui é um bode, aqui é uma girafa.

Fonte: Produzido pela autora.

Na fala do Aluno 8 (oito): *“E ali tem um vaso de argila. Por que tem um vaso de argila?”*, pode-se observar uma postura questionadora, que verifica e tenta levantar o motivo pelo qual aquela ilustração está ali e como ela se conecta com a narrativa, demonstrando, portanto, uma postura crítica em relação às informações dadas pelo texto. Como apresentado por Silva, um leitor crítico é aquele que dialoga e questiona as informações apresentadas no texto, buscando entender o que está nas entrelinhas (Silva, 2009b).

Ao analisar a fala da mediadora/pesquisadora: ***“O amigo percebeu um vaso de argila? Por que será que tem um vaso de argila? E o outro (amigo) acha que é uma construção. Diga?”***, nota-se que ela utilizou uma das tipologias das situações didáticas de Brousseau (1986), a devolução. Nessa estratégia, ao devolver a pergunta ao aluno ou ao grupo, a mediadora compartilha a responsabilidade pela aprendizagem, envolvendo os alunos no processo e fazendo-os assumir os riscos e desafios da interpretação. Essa ação promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos em seu percurso leitor, incentivando-os a desenvolver uma leitura crítica e reflexiva.

O Aluno 3 (três), ao dizer ***“Eu também, porque tem barro em construção.”***, demonstra que a leitura coletiva oferece ao leitor a oportunidade de negociar e construir novos significados, favorecendo seu desenvolvimento (Chambers, 2023). Podemos observar essa ação em outro momento da discussão, como na fala do Aluno 2 (dois) ao dizer ***“É na Angola?”*** e do Aluno 5 (cinco) quando afirma ***“Eu acho que é na Angola.”***

O Aluno 6 (seis), ao dizer ***“Pode ter dois lugares onde se passa isso. Ou na República Democrática do Congo. Ou, sabe aonde? Ou na Angola.”***, demonstra que também está analisando as informações fornecidas pelo texto e buscando em seus conhecimentos prévios dados que sustentem suas hipóteses e resolvam o questionamento que levantou, acreditando que isso poderia ajudá-lo a entender melhor a história, especificamente o local onde a narrativa se desenrola.

O Aluno 2 (dois) apresenta uma postura semelhante, como observado em suas falas: ***“O que é esse negócio?”*** e ***“É um desenho da Pré-história.”***

Um aluno infere que a história se passa no deserto, enquanto o Aluno 11 (onze) infere que ocorre na Pré-história. O Aluno 7 (sete) pensa que é na China, o Aluno 3 (três) na Coreia do Norte, o Aluno 2 (dois) na República Democrática do Congo, e o Aluno 6 (seis) reconsidera e infere que se passa em Angola.

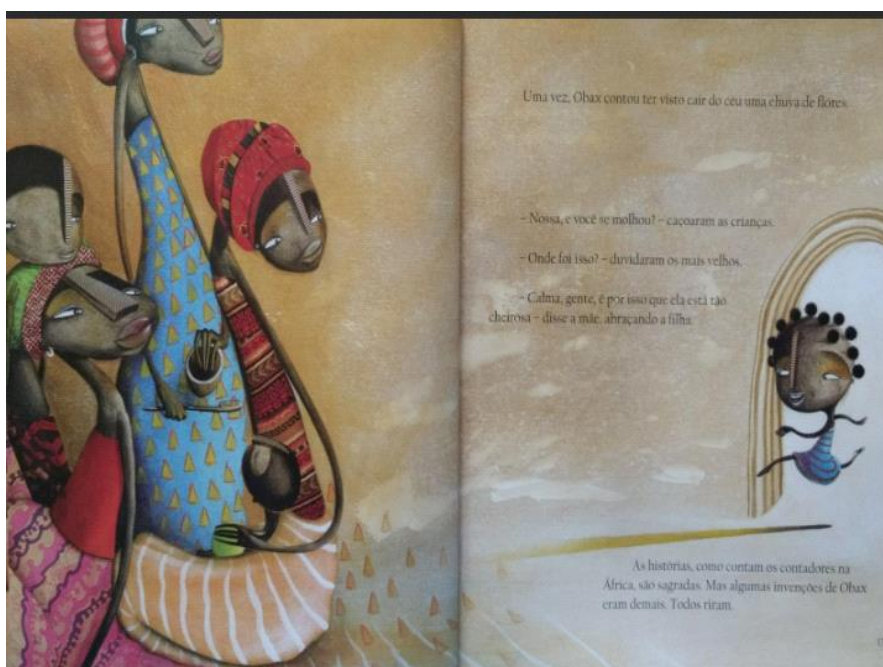
Embora todos estejam participando ativamente da construção do sentido da história, o que é importante para a leitura crítica, eles não justificaram onde buscaram as informações no texto para fazer essas inferências.

No entanto, o Aluno 13 (treze), ao dizer ***“Ou é na Coreia ou no Japão, por causa das letras.”***, justificou onde encontrou a informação que o levou a inferir que a história se passava na Coreia ou no Japão. Ele apontou a escrita ideogramática asiática em um vaso na ilustração, demonstrando que utilizou as informações fornecidas pelo texto para ativar previsões ajustadas ao contexto. Como colocado por Girotto e Souza (2010, p. 85), há uma inferência baseada na

visualização, que ocorre quando o leitor visualiza algo na narrativa e cria imagens mentais, como possíveis cenários ou figuras, que estão relacionadas à individualidade de cada leitor.

O Aluno 11 (onze) observa que as imagens que aparecem na ilustração da parede da cena correlacionam com os animais citados na parte textual *“Ela já havia caçado ovos de avestruz, conhecido elefantes, girafas, apostado corrida com antílopes e enfrentado ferozes crocodilos.”*, mostrando, assim, que realiza uma leitura crítica e reflexiva, capaz de adentrar nas camadas mais profundas do texto.

Quadro 101 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 52º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Aluno 11:

- Tia, ela tem poucos amigos
- Na outra página passada que ela tinha uma parte que dizia que ela tinha poucos amigos, e na primeira parte não tem quase ninguém e na segunda parte só tem ela.

Mediadora/pesquisadora:

- Olha só, o que o amigo percebeu que no texto, ele tá conseguindo juntar as duas coisas. No texto diz que ela, Obax tem poucos amigos, e ele percebeu que realmente nas imagens tá aparecendo sempre ela sozinha.

Aluno 2:

- Eu tinha percebido um negócio, que tipo, ela, é normal, né, mas eles são diferentes, com a cabeça meio pra frente.

Aluno 4:

- É pescoçuda, hahahahá.

Aluno 1:

- Que corpo estranho, cadê os pés?

Aluno 15:

- Eu acho que ela é indígena.

Mediadora/pesquisadora:

- Você acha que ela é indígena?

Aluno 7:

- Eu também.

Aluno 6:

- Eu mudei de ideia. É indígenas.

Aluno 2:

- Eu ainda acho que é na Pré-história.

Aluno 6:

- Ou se passa em Taiwan.

Aluno 8:

- Na República Tcheca.

Aluno 10:

- Na outra página, os desenhos significam evoluções deles.

Mediadora/pesquisadora:

- Olha só que detalhe importante.
- O amigo percebeu que os desenhos vêm mostrando essa evolução deles.

Aluno 2:

- Eu percebi que os braços dele, tipo o da mãe fica na cabeça, o da filha fica no pescoço e esse daqui fica na mão.

Aluno 5:

- É, será que é mãe?

Aluno 2:

- É mãe.

Aluno 12:

- Olha os narizes são parecidos.

Mediadora/pesquisadora:

- Uma vez, Obax contou ter visto cair do céu uma chuva de flores.
- Nossa, e você não se molhou? - caçoaram as crianças.
- Onde foi isso? - duvidaram os mais velhos.
- Calma, gente, é por isso que ela está tão cheirosa - disse a mãe, abraçando a filha.
- As histórias, como contam os contadores na África, são sagradas. Mas algumas invenções de Obax eram demais. Todos riram..

Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 11 (onze), ao dizer *“Tia, ela tem poucos amigos. Na outra página passada dizia que ela tinha poucos amigos, e na primeira parte não tem quase ninguém, e na segunda parte só tem ela.”*. Demonstra uma análise crítica das informações que o texto apresenta. Com base na parte lida, o estudante avalia as ilustrações das páginas, percebendo como elas se interligam ao texto e como essa junção compõe a mensagem transmitida pelo autor.

Segundo Chambers (2023, p. 98), todo livro possui uma personalidade dada por suas peculiaridades próprias, como *“[...] a linguagem, a forma, o conteúdo, e é a combinação de tudo isso que dá a ele sua identidade particular.”* No entanto, a maneira como o texto, a ilustração, e a linguagem são apresentados muitas vezes passa despercebida pelo leitor. Especialmente o iniciante, que se prende à narrativa e deixa de apreciar essas informações artísticas e contextuais que permitem uma leitura mais ampla e profunda da própria história.

Quando se pensa em um leitor proficiente, considera-se um sujeito capaz de observar além da história, atentando-se também aos detalhes, à forma, à linguagem, ao contexto, entre outros aspectos. *“[...] O que esperamos é que os leitores descubram essas particularidades por si próprios enquanto discutem o texto.”* (Chambers, 2023, p. 99). As discussões literárias

possibilitam esse aprimoramento dos leitores, mas para que isso realmente ocorra, é necessário um planejamento cuidadoso, com a projeção de possíveis perguntas que estimulem o olhar estético dos alunos.

Na fala da pesquisadora/mediadora: ***“Olha só, o que o amigo percebeu que no texto, ele tá conseguindo juntar as duas coisas. No texto diz que ela, Obax, tem poucos amigos, e ele percebeu que realmente nas imagens tá aparecendo sempre ela sozinha.”***, seu objetivo era compartilhar com o grupo um procedimento típico de um leitor proficiente, explicitando a estratégia usada pelo aluno (Brousseau, 1986).

Os alunos 2 (dois), 1 (um), e 12 (doze) se concentraram na composição artística da ilustração ao dizerem: Aluno 2 (dois): ***“Eu tinha percebido um negócio, que tipo, ela, é normal, né, mas eles são diferentes, com a cabeça meio pra frente.”***; ***“Eu percebi que os braços dele, tipo o da mãe fica na cabeça, o da filha fica no pescoço e esse daqui fica na mão.”*** Aluno 1 (um): ***“Que corpo estranho, cadê os pés?”***; Aluno 12 (doze): ***“Olha, os narizes são parecidos.”***

É possível perceber o estranhamento das ilustrações por parte de alguns alunos, ***“[...] as imagens tanto provocaram reconhecimento como estranhamento, efeitos que obras de arte podem gerar em quem as usufrui.”*** (Ramos, 2020, p. 23).

Na afirmativa do Aluno 2 (dois), ao dizer que os braços da mãe ficam na cabeça, o Aluno 5 (cinco) o questiona, demonstrando uma postura crítica e questionadora em relação às colocações apresentadas.

Os alunos 15 (quinze) e 7 (sete) inferiram que se tratava de um personagem indígena; o Aluno 2 (dois) sugeriu que a história se passava na Pré-história; o Aluno 6 (seis) mencionou Taiwan; e o Aluno 8 (oito) sugeriu a República Tcheca.

É interessante observar que, de forma sensível e implícita, os alunos perceberam que o local onde se passa a história é importante para o contexto e para a compreensão da narrativa. Contudo, pela falta de conhecimentos prévios, não conseguiram identificar com precisão qual local era esse.

O Aluno 10 (dez), ao dizer ***“Na outra página, os desenhos significam evoluções deles.”***, infere que a mensagem das ilustrações da página anterior estava relacionada à evolução, demonstrando que estava buscando informações implícitas no texto e nas entrelinhas.

Quadro 102 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 53°

Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

- Como poderiam chover flores onde pouco chove água?

Aluno 2:

- Percebi um negócio, que agora eles estão, tipo, perto do fundo do mar, por causa do sol e por causa da água.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno ao verificar a ilustração infere que os personagens estão perto do fundo do mar.

Quadro 103 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 54º

Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:**Mediadora/pesquisadora:**

- Obax, muito triste, correu pelas savanas e jurou nunca mais contar suas aventuras. Mas guardar aquilo tudo para si mesmo não era bom. Então, ao tropeçar numa pequena pedra em forma de elefante, Obax teve uma grande ideia. Partiria pelo mundo afora. Pois em algum lugar ela deveria encontrar novamente uma chuva de flores. Sabendo onde, como e quando, ela poderia provar a todos que sua história era verdadeira.

Aluno 11:

- Oh tia, quando ela tá sozinha, toda página tem esse negocinho.

Aluno 2:

- É o que eu ia falar.

Mediadora/pesquisadora:

- Ah, então tem um negocinho que a gente não sabe o que é.

Aluno 7:

- Como se fosse o amigo dela.

Mediadora/pesquisadora:

- Ah, então é como se a pedra fosse o amigo dela?

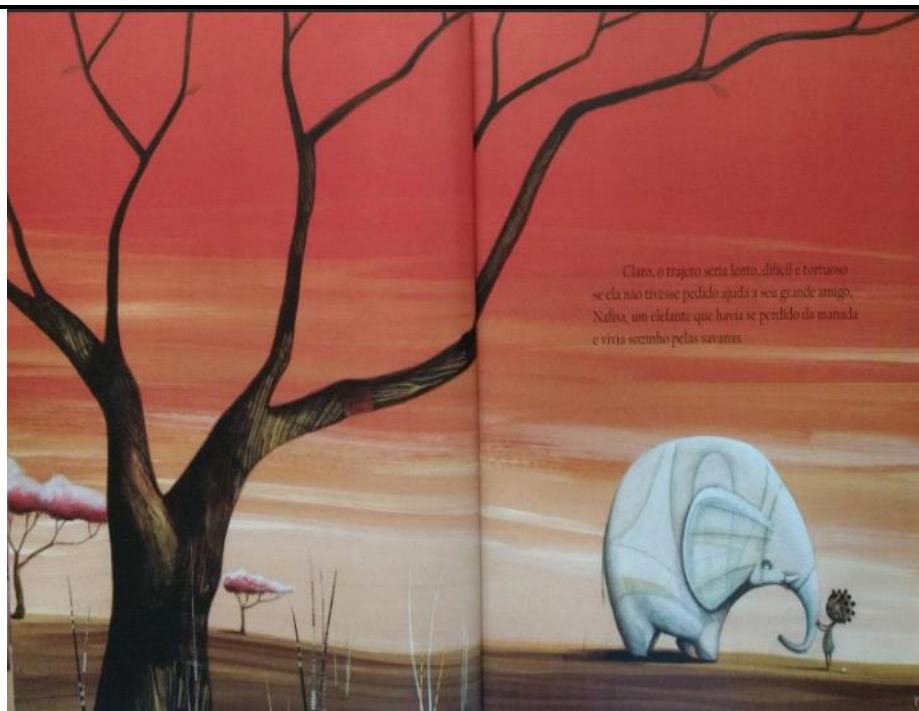
Fonte: Produzido pela autora.

Na fala do Aluno 11 (onze), *“Oh tia, quando ela tá sozinha, toda página tem esse negocinho.”*, foi possível observar um olhar atento e questionador em relação a todas as informações fornecidas pelo texto.

De acordo com Chambers (2023, p.42), *“Uma grande parte da atividade crítica, mesmo na sua forma mais sofisticada, corresponde a encontrar padrões - de linguagem, de códigos narrativos, de enredo, de imagens, de personagens e de todo o resto.”* No caso do Aluno 11 (onze), ele identificou uma imagem recorrente nas ilustrações das páginas e atribuiu um significado, tentando correlacioná-la à narrativa, exercitando, assim, uma análise criativa e crítica.

Junto a ele, o Aluno 7 (sete) também atribuiu sentido à imagem evidenciada pelo Aluno 11 (onze), inferindo que se tratava de um companheiro ou amigo, antecipando uma informação que não estava explícita no texto, mas presente nas camadas de significação.

Quadro 104 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 55°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Aluno 5:

- Ela mora no deserto.

Aluno 6:

- Não, ele mora na Savana

Mediadora/pesquisadora:

- Savana é deserto?

Aluno 6:

- Não, a Savana não é um deserto, a Savana é uma floresta.

Mediadora/pesquisadora:

- Ah, a savana é uma floresta.

Mediadora/pesquisadora:

- Realmente, olha, o XXXXXX trouxe essa informação, que é uma floresta.

Aluno 5:

-Eu sabia!

Aluno 2:

- Eu percebi que o cabelo dela é meio diferente, porque o cabelo dela são bolinhas.

Mediadora/pesquisadora:

- Claro, o trajeto seria lento, difícil e tortuoso, se ela não tivesse pedido ajuda a seu grande amigo, Nafisa, um elefante que havia se perdido da manada e vivia sozinho pelas savanas.

Aluno 13:

- Eu acho que Nafisa era a pedra.

Aluno 10:

- Era o que ia falar!!!!

Aluno 11:

- Tia, eu acho que a história dela é praticamente a mesma do elefante, porque ela fica sozinha, igual o elefante.

Mediadora/pesquisadora:

- Pode ser?

Aluno 6:

- O elefante, as texturas dele se parecem com a pedra.

Aluno 2:

- A textura dele parece igual ao chão.

Mediadora/pesquisadora:

- O amigo percebeu que a textura da pele do elefante é parecida com a textura de uma pedra.

Fonte: Produzido pela autora.

Foi observado um ruído na leitura do Aluno 5 (cinco), que afirmou que a personagem morava no deserto. Ao compartilhar sua interpretação com o grupo, o Aluno 6 (seis) ajudou-o a ajustar a leitura ao trazer a informação do texto de que a personagem morava na savana. A mediadora/pesquisadora questionou o Aluno 6 (seis), perguntando se a savana não seria um

deserto, ao que ele respondeu dizendo que a savana era uma floresta, assim compartilhando um conhecimento seu com o grupo.

Essa interação permitiu analisar que: 1) A comunicação ajuda os alunos a ajustarem interpretações equivocadas. Quando o Aluno 5 (cinco) compartilhou sua compreensão, ele tornou explícito o que estava implícito, transformando esse conhecimento em algo coletivo. Isso demonstra que a leitura deixou de ser uma atividade solitária, abrindo espaço para uma atividade coletiva de colaboração.

Vale ressaltar que nem toda ação colaborativa significa simplesmente a somatória dos recursos individuais dos participantes, mas sim uma construção conjunta, original e emergente da dinâmica interativa, produzida por meio das interações verbais (Moreno, 2011, p. 52).

Como observado na interação dos Alunos 5 (cinco) e 6 (seis), a discordância oportunizou ao Aluno 5 (cinco) regular e ampliar seu conhecimento, tanto em relação à leitura quanto ao conhecimento de mundo.

O Aluno 2 (dois) observou a composição artística, estética e cultural da personagem, como se nota em sua fala: ***“Eu percebi que o cabelo dela é meio diferente, porque o cabelo dela são bolinhas.”***. Isso evidencia como a literatura amplia o repertório cultural, permitindo o acesso à diversidade humana e a outras formas de ser e estar.

Os Alunos 13 (treze) e 10 (dez) anteciparam que a personagem Nafisa era uma pedra, mostrando que estavam conseguindo realizar leituras mais profundas do texto. De acordo com Silva (2009b), o leitor crítico é movido por uma aguda sensibilidade aos aspectos do texto que lhe permitem refletir e se posicionar.

O Aluno 11 (onze) inferiu, ao dizer: ***“Tia, eu acho que a história dela é praticamente a mesma do elefante, porque ela fica sozinha, igual o elefante.”***, que tanto o elefante quanto Obax vivem sozinhos.

Os Alunos 6 (seis) e 2 (dois) apreciaram as texturas da ilustração do personagem elefante, com um correlacionando a textura a pedra e o outro o chão. Essas observações sensíveis à ilustração demonstram uma postura atenta que observa todos os detalhes apresentados durante a leitura e os utiliza para ampliar a significação, conseguindo captar detalhes que contribuem para encontrar significados que não estão explícitos na narrativa, mas estão presentes de forma sutil.

A mediadora/pesquisadora, ao dizer: ***“O amigo percebeu que a textura da pele do elefante é parecida com a textura de uma pedra.”***, comunicou ao grupo a percepção dos Alunos 2 (dois) e 6 (seis) para que o grupo utilizasse essa informação para também aprofundar a leitura. Segundo Solé (2012), é função do professor auxiliar na atualização dos conhecimentos

do grupo de estudantes e conduzi-los gradativamente a utilizar estratégias que os ajudarão a aprender a selecioná-las de forma autônoma.

Quadro 105 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 56°



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Aluno 9:

- Tia, parece uma joaninha.

Mediadora/pesquisadora:

- É uma joaninha?

Aluno 12:

- Não, é, é a menina.

Aluna 8:

- É a menina.

Mediadora/pesquisadora:

- Nafisa se abaixou e Obax subiu em suas costas para uma longa aventura.

- Seguiram pelas estradas de areia que pareciam não ter fim, subiram e desceram montanhas, atravessaram a nado rios e mares. Conheceram também grandes aldeias e cidades

Aluno 14:

- Ô tia, ó, essa menina aí parece que ela tá de cima, não é?

Mediadora/pesquisadora:

- É uma visão de cima.

Aluno 2:

- Eu percebi que também ele tá meio rachado por causa desses negócios aqui de rachado. E ele tem a mesma textura do chão aqui, ó.

Aluno 7:

- Nafisa, é o amigo dela...

Aluno 9:

- Nafisa é a pedra.

Aluno 11:

- A pedra não está mais aqui.

Aluno 1:

- Não, ela tá embaixo.

Aluno 13:

- Isso aqui é uma concha.

Aluno 1:

- Não é.

Aluno 13:

- É uma concha.

Aluno 12:

- Isso daqui é uma pedra.

Aluno 9:

- Eu acho que é uma pedra.

Aluno 6:

- Eu acho que é um caracol, porque todas partes, ele tá perto da pedra. O caracol tá encolhido.

Aluno 10:

- Isso daqui é um caranguejo.

Aluno 9:

- Não, é.

Aluno 8:

- Não.

Aluno 15:

- Então deve ser uma prata.

Aluno 8:

- Pode ser uma prata.

Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 9 (nove) infere que a imagem se trata de uma joaninha. Com base na interrogativa da mediadora/pesquisadora, que pergunta ***“É uma joaninha?”***, ela busca compreender por que o estudante teve essa compreensão, com o objetivo de identificar as informações que possam ajudá-la a contribuir na compreensão do participante e entender quais conhecimentos prévios ele utilizou para criar aquela hipótese.

Os Alunos 12 (doze) e 8 (oito) afirmam que não se trata de uma joaninha, mas sim de uma menina, contradizendo assim a colocação do colega. O Aluno 14 (catorze) faz uma apreciação estética e artística sobre o ângulo da imagem ao perguntar: ***“Ô tia, ó, essa menina aí parece que ela tá de cima, não é?”***. Isso demonstra que ele está sensibilizando seu olhar para a imagem, sem uma intervenção direta da mediadora/pesquisadora, e utilizando sozinho a estratégia de apreciação.

O Aluno 2 (dois), ao dizer ***“Eu percebi que também ele tá meio rachado por causa desses negócios aqui de rachado. E ele tem a mesma textura do chão aqui, ó.”***, está verificando a informação trazida pelos colegas. A verificação possibilita ao leitor comprovar ou ajustar a compreensão de uma informação ou interpretação (Gough e Hoover, 1990). O Aluno 7 (sete) infere, a partir do texto e de seus conhecimentos prévios, que o personagem Nafisa é amigo do personagem Obax.

É interessante perceber que ele infere essa informação sem que o autor a tenha escrito de forma direta, o que mostra a construção de sentido que o aluno está desenvolvendo. Ele utiliza não apenas o texto apresentado de forma explícita, mas também constrói sentido com base em informações indiretas, lendo nas camadas do texto, nas “entrelinhas” (Silva, 2009b). O mesmo ocorre quando ele infere que Nafisa é a pedra, antecipando uma informação que também está implícita no texto.

O Aluno 11 (onze) verifica que a pedra não está mais na imagem. Já o Aluno 1 (um) infere que a pedra está embaixo do elefante, o Aluno 13 (treze) infere que algo ao lado do elefante é uma concha, o Aluno 12 (doze) infere que são pedras, o Aluno 10 (dez) infere que é um caranguejo, e os Alunos 15 (quinze) e 8 (oito) inferem que é prata, enquanto o Aluno 6 (seis) acredita que seja um caracol.

Quadro 106 – Descritivo dos Resultados do momento de leitura 57º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Mediadora/pesquisadora:

- Obax e Nafisa viram chuvas de água, chuvas de pedra, chuvas de estrelas, chuvas de folhas quando o vento estava agitado; e nos lugares mais frios viram chuva de flocos de algodão. Quando perceberam, eles haviam dado a volta ao mundo e estavam novamente no ponto de partida: a savana.
- Mas não encontraram sequer uma chuva de flores.

Aluno 12:

- Parece que quando ela fica no elefante, parece que ela fica se mudando, ela vira uma pessoa normal.

Aluno 2:

- Eu percebi um negócio que tá rolando, uns negocinhos, tipo, uns passarinhos, sei lá qual é.

Aluno 6:

- Ela tá sem o negócio no nariz.

Aluno 8:

- Ela tá na frente do negócio.

Aluno 1:

- A pedra sumiu.

Fonte: Produzido pela autora.

Os Alunos 12 (doze), 2 (dois), 6 (seis) e 8 (oito), ao dizerem *“Parece que quando ela fica no elefante, parece que ela fica se mudando, ela vira uma pessoa normal”*, *“Eu percebi um negócio que tá rolando, uns negocinhos, tipo, uns passarinhos, sei lá qual é”*, *“Ela tá sem o negócio no nariz”*, ou *“Ela tá na frente do negócio”*, demonstram dificuldade em expressar claramente o que estão pensando.

O Aluno 1 (um) verificou que a pedra sumiu, utilizando a estratégia de verificação como um elemento para ajudá-lo na construção de sentido da narrativa.

Quadro 107 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 58º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Mediadora/pesquisadora:

- Era madrugada quando regressaram à aldeia. Em casa os mais velhos estavam aflitos com o sumiço de Obax. Mas se fartaram de alegria ao vê-la entrar e contar as novidades. A menina tagarelava sem parar.
- Você deu a volta ao mundo nas costas de um elefante? - duvidaram os mais velhos.
- E ele veio com você? - debocharam as crianças.
- Essa menina conta cada história! - brincou a mãe, ajeitando os birotos em sua cabeça.
- Porém, dessa vez, Obax não se entristeceu. Nem poderia, Nafisa, provaria tudo.
- Vamos lá fora - ela disse.

Aluno 5:

- Ô tia eu acho que é um sonho.

Aluno 6:

- Eu acho que ela, na próxima parte, ela vai avisar que ela tem irmão, porque tem um bebê aqui.

Mediadora/pesquisadora:

- Olha só o detalhe, o amigo percebeu que a mãe dela tá carregando o bebê nas costas.

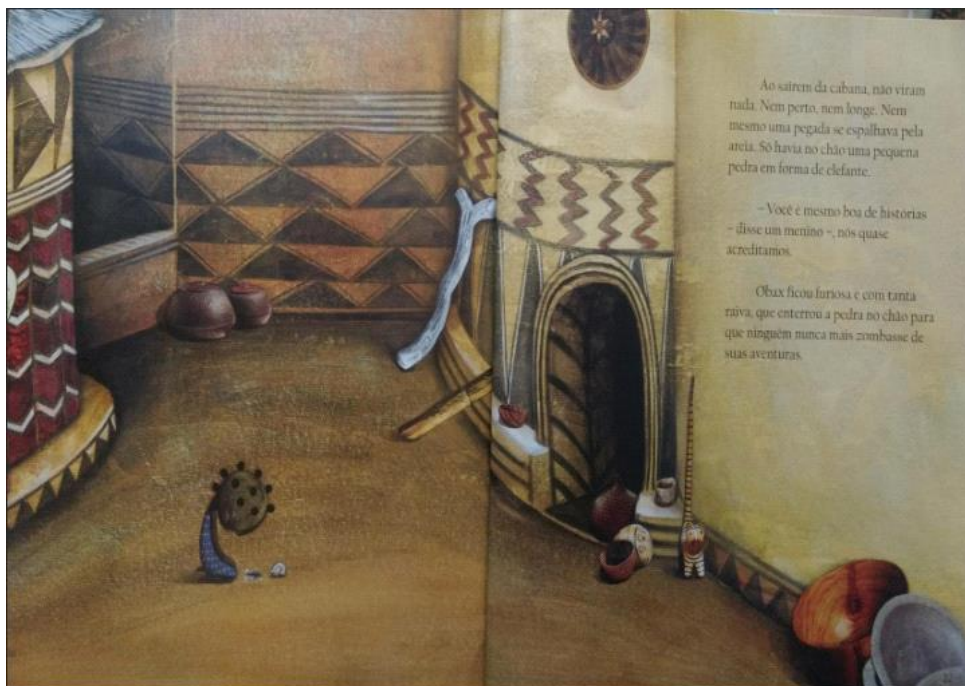
Aluno 2:

- Eu percebi que naquela só tinha quatro dedos, agora ele tem cinco.

Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 5 (cinco) infere que a história se trata de um sonho, mas não justifica o motivo por trás dessa hipótese. Já o Aluno 6 (seis) infere que na próxima cena a personagem irá revelar que tem um irmão e justifica essa previsão, explicando que se baseou na verificação de um bebê nas costas da mãe da personagem, demonstrando que utiliza dados do texto para criar suas previsões e hipóteses.

O Aluno 2 (dois), ao dizer *“Eu percebi que naquela só tinha quatro dedos, agora ele tem cinco”*, comunica o que observou na ilustração, revelando uma atenção aos detalhes visuais que contribuem para a construção de sentido da narrativa.

Quadro 108 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 59°

Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:**Mediadora/pesquisadora:**

- Ao saírem da cabana, não viram nada. Nem de perto, nem de longe. Nem mesmo uma pegada se espalhava pela areia. Só havia no chão uma pequena pedra em forma de elefante.
- Você é mesmo boa de histórias, disse o menino - nós quase acreditamos.
- Obax ficou furiosa com tanta raiva, que enterrou a pedra no chão para que ninguém nunca mais zombasse de suas aventuras.

Aluno 1:

- Ela estava viajando com o elefante no mundo.

Aluno 11:

- Eu, eu, eu! Eu descobri o mistério!
- Quem falou que o elefante é uma pedra?

Aluno 6:

- Eu!

Aluno 11:

- Era verdade!

Mediadora/pesquisadora:

- Por que que era verdade?

Aluno 8:

- Porque ele tá com a textura de pedra minúscula.

Aluno 2:

- Porque ele tá com a textura de pedra.

Aluno 6:

- Tia, eu acho que eu sei, elefante é a pedra.

Mediadora/pesquisadora:

- E as aventuras?

Aluno 14:

- A imaginação dela.

Aluno 6:

- Ela sonhou. Desde que desapareceu a pedra, ela tava sonhando, porque a pedra não apareceu, porque a pedra é o elefante.

Aluno 2:

- Eu percebi um negócio, a pedra aqui é o elefante então o elefante era um sonho dela que ela estava dormindo e ela pensou que ela não era pedra..

Aluno 4:

- Não, também pode ser que o elefante sonhou.

Fonte: Produzido pela autora.

O Aluno 1 (um), com base no trecho do texto onde se lê *“Quando perceberam, eles haviam dado a volta ao mundo e estavam novamente no ponto de partida: a savana,”* interpreta que a personagem realmente estava viajando o mundo com o elefante, o que exemplifica uma leitura “horizontal”. Segundo Vidal (2019, p. 112), a leitura “horizontal” é aquela “[...] mais ingênua, mais artificial, centrada no enredo do que se lê, sem grandes reflexões acerca dos sentidos ocultos de um texto.” Em contraste, a leitura vertical busca e infere o que está nas entrelinhas e no que está oculto no texto.

É perceptível o desenvolvimento de uma postura crítica no Aluno 11 (onze) através de sua fala: *“Eu, eu, eu! Eu descobri o mistério!”* Essa expressão revela que, durante a leitura,

ele estava adotando uma postura questionadora, buscando solucionar e descobrir o que estava implícito ou oculto no texto.

Como aponta Silva (2009a, p. 30), o leitor crítico “[...] nos seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga criteriosamente a si mesmo para chegar a um posicionamento diante delas.” Quando o estudante diz que descobriu algo, ele está indicando que, por meio da análise das informações apresentadas, acredita ter desvendado um mistério ou algo oculto no texto.

Outro ponto importante na fala do Aluno 11(onze), **“Quem falou que o elefante é uma pedra? Era verdade!”**, demonstra como a construção de sentido está sendo realizada em conjunto (Chambers, 2023). Essa análise é embasada na fala do Aluno 6 (seis) e nas informações do texto, mostrando como a interação em grupo pode ajudar a inferir significados que talvez não fossem acessados em uma leitura individual.

Com o objetivo de incentivar os alunos a justificarem e argumentarem suas respostas, a mediadora/pesquisadora perguntou: **“Por que que era verdade?”**. Essa prática de questionamento, que visa estimular a justificativa e a argumentação, tem como objetivo “[...] o desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de textos [...]” (Silva, 2009a).

O Aluno 8 (oito) justificou a fala dos colegas, apoiando-se na observação da ilustração e dizendo **“Porque ele tá com a textura de pedra minúscula.”**. O mesmo fez o Aluno 2 (dois) ao afirmar **“Porque ele tá com a textura de pedra,”** e o Aluno 6 (seis) ao dizer **“Tia, eu acho que eu sei, o elefante é a pedra.”**. Isso demonstra como a construção coletiva ocorre durante a leitura compartilhada, confirmando a visão de Bakhtin (2003a) de que a linguagem é constitutiva, pois o pensamento do indivíduo é formado a partir da relação com o outro, por meio de uma interlocução dialógica.

Nesse contexto, é possível observar como a interação entre os participantes auxilia na inferência, antecipação e exploração das camadas do texto, ampliando assim a construção de sentido da leitura.

Quando a mediadora/pesquisadora disse **“E as aventuras?”**, ela trouxe uma informação que estava apresentada no texto de forma superficial (Vidal, 2019), sem adentrar no sentido implícito. O objetivo era avaliar a autonomia dos estudantes na construção pessoal de sentido do texto. Observou-se que sua intervenção não influenciou a compreensão dos participantes.

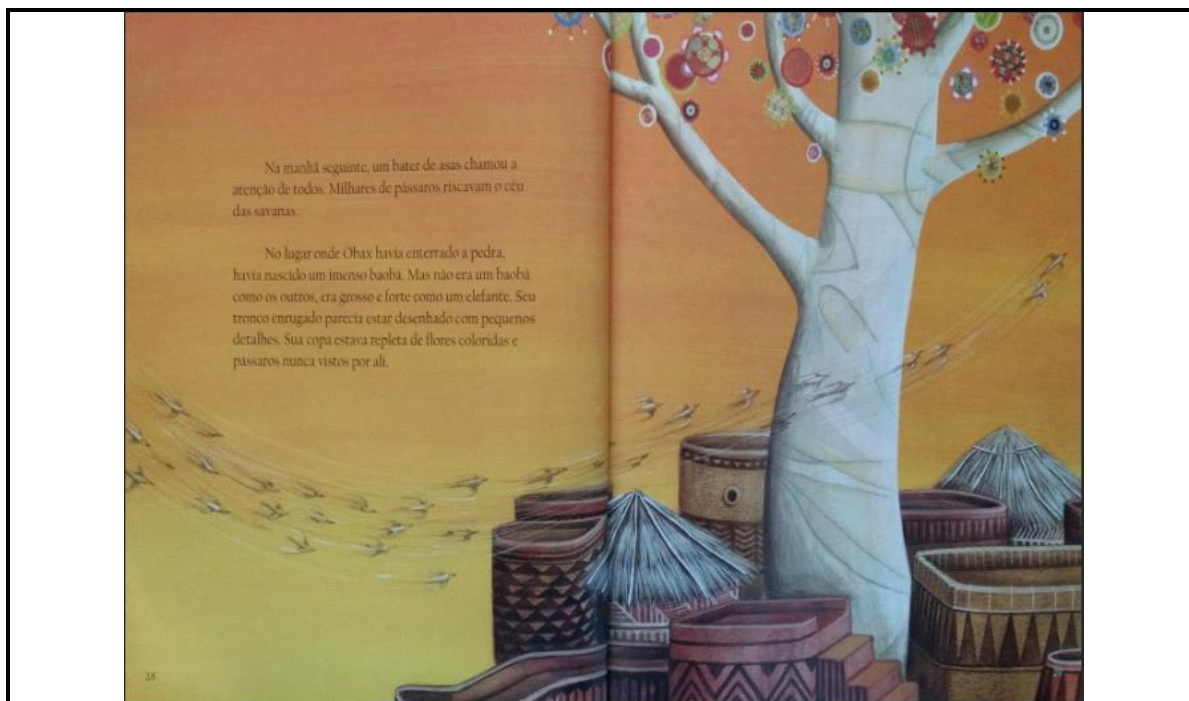
Pois o Aluno 14 (catorze) contra-argumentou dizendo e inferindo que era a imaginação da personagem. O Aluno 6 (seis) teve uma postura semelhante, afirmando **“Ela sonhou. Desde que desapareceu a pedra, ela tava sonhando, porque a pedra não apareceu, porque a pedra**

é o elefante.”. Ele não apenas contrapôs o detalhe apresentado pela professora, mas também trouxe dados que embasam sua interpretação.

O mesmo foi feito pelo Aluno 2 (dois) ao dizer *“Eu percebi um negócio, a pedra aqui é o elefante, então o elefante era um sonho dela que ela estava dormindo e ela pensou que ela não era pedra.”* Já o Aluno 4 (quatro) apresentou uma perspectiva diferente ao dizer *“Não, também pode ser que o elefante sonhou.”*

A arte, carregada de múltiplos sentidos (Vidal, 2019), é refletida na literatura, que como parte do componente artístico, oferece diversas camadas de interpretação. Cada leitor, com sua subjetividade e conhecimentos prévios, acessa diferentes aspectos dessas camadas, resultando em múltiplas interpretações.

Quadro 109 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 60º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

Mediadora/pesquisadora:

- Na manhã seguinte, um bater de asas chamou a atenção de todos. Milhares de pássaros riscavam o céu das savanas. No lugar onde Obax havia enterrado a pedra, havia nascido um imenso baobá. Mas não era um baobá como os outros, era grosso e forte como um elefante. Seu tronco enrugado parecia estar desenhado com

pequenos detalhes. Sua copa estava repleta de flores coloridas e pássaros nunca vistos por ali.

Aluno 2:

- Tia, tia, tia, aqui ó.

Aluno 11:

- Ela é uma textura, mano!

Aluno 15:

- A pedra virou uma árvore?

Aluno 7:

- Não, o elefante virou uma árvore.

Mediadora/pesquisadora:

- O elefante virou uma árvore?

Aluno 6:

- Ela achou que a pedra podia fazer qualquer coisa.

Aluno 1:

- Tia, eu acho que ela achou que o elefante cresceu como uma árvore.

Mediadora/pesquisadora:

- Pode ser...

Fonte: Produzido pela autora.

Ao analisar a fala do Aluno 2 (dois), ao dizer *“Tia, tia, tia, aqui ó,”* percebe-se o quanto a literatura provoca emoções e apresenta o inesperado, conforme apontado por Petit (2013). Essa expressão revela a intensidade do envolvimento emocional do estudante com a leitura, mostrando como a narrativa literária pode surpreender e despertar reações espontâneas.

O Aluno 11 (onze), ao dizer *“Ela é uma textura, mano!”*, realizou uma apreciação estética (Martins, 1992), onde sua percepção e sensibilidade afetiva e cognitiva permitiram que ele se atentasse aos detalhes da imagem. Segundo Martins (1992), quanto mais a criança vivenciar experiências potentes com a leitura, que lhe possibilitem ampliar sua capacidade sensível e perceptiva, maior será o seu repertório cultural e crítico.

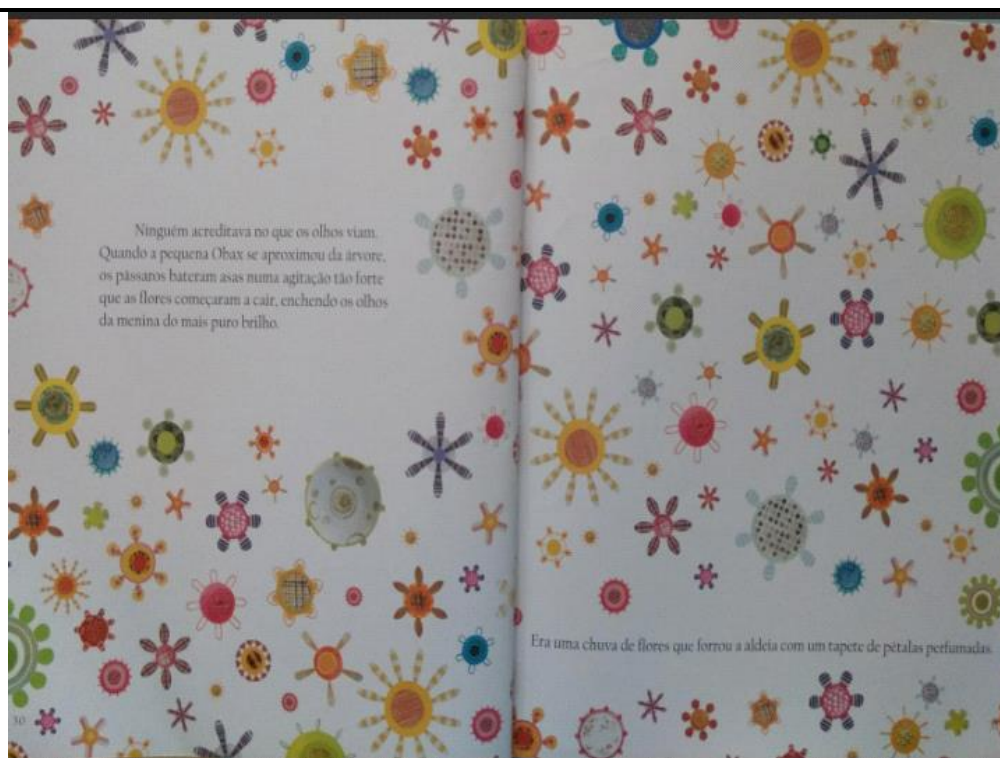
O Aluno 15 (quinze), ao perguntar para o grupo se a pedra virou uma árvore, busca ajuda para elaborar e confirmar sua própria construção de sentido, realizando, assim, a ação de “Falando para outros,” conforme descrito por Chambers (2023, p. 31). O autor afirma que,

durante uma conversação, quando falamos para o outro, “a motivação privada é a esperança de que eles interpretarão o que dissermos e nos ajudarão a entendê-lo melhor.”

O Aluno 7 (sete), ao responder à pergunta do Aluno 15 (quinze), infere dizendo que não, o elefante virou uma árvore; o Aluno 1 (um) infere que o elefante cresceu como uma árvore, e o Aluno 8 (oito) infere que a personagem acreditava que a pedra poderia realizar qualquer coisa. Isso demonstra que a leitura é subjetiva e, mesmo em uma interação de sentidos, cada leitor consegue acessar uma camada diferente do texto, construindo seu próprio significado.

A mediadora/pesquisadora, ao responder “*Pode ser...*” respeita a compreensão de cada aluno, demonstrando que, dentro de uma conversa literária, não há uma única interpretação. Bajour (2012, p. 25) destaca que a democracia da palavra compartilhada consiste em aceitar as diferenças e, assim, estar aberto para enriquecer a vida, a leitura e a visão de mundo por meio da diversidade de pensamentos. Para a autora, “Construir significados com outros sem precisar concluí-los é a condição fundamental da escuta [...]”.

Quadro 110 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 61º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

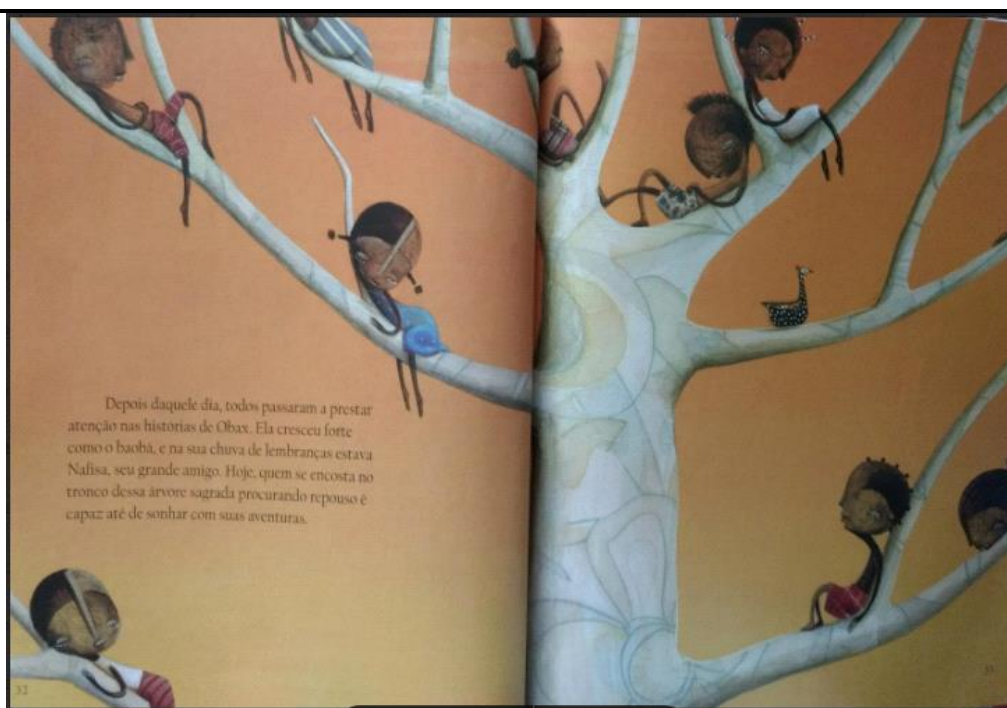
Trecho transcrito:

- Ninguém acreditava no que os olhos viram. Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram as asas numa agitação tão forte que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho.
- Era uma chuva de flores que forrou a aldeia com tapete de pétalas perfumadas...

Fonte: Produzido pela autora.

Nenhuma criança fez comentários.

Quadro 111 – Descritivo dos resultados do momento de leitura 62º



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Trecho transcrito:

- Depois daquele dia, todos passaram a prestar atenção na história de Obax. Ela cresceu forte como o baobá, e na sua chuva de lembranças estava Nafisa seu grande amigo. Hoje, quem se encosta no tronco dessa árvore sagrada, procurando repouso é capaz até de sonhar suas aventuras.
- Fim.

Aluno 6:

- Ô tia, ô tia. Eu acho que ela estava sonhando na árvore e ela estava sozinha por causa que eles estavam dormindo na árvore.

Aluno 11:

- Ah, acho que eu já sei. A menina estava dormindo nesse baobá e estava sonhando com as aventuras.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao final da leitura, o Aluno 6 (seis) interpretou que a personagem estava sonhando na árvore e que ela estava sozinha porque as outras crianças também estavam dormindo na árvore. Já o Aluno 11 (onze) concluiu que a menina estava dormindo no baobá e sonhando com as aventuras. Isso confirma que a forma de sentir e compreender a história é única e passa pela subjetividade de cada indivíduo, mostrando como cada leitor acessa e interpreta a narrativa de acordo com suas próprias vivências e percepções.

Resultados e Discussão do Momento de Leitura

A leitura começou pela apreciação da capa, com o objetivo de que os estudantes levantassem quais conhecimentos prévios e estratégias de leitura seriam necessárias para essa leitura. A apreciação da capa é um momento crucial em que surgem as primeiras perguntas, previsões e inferências por parte do leitor. Nesse processo, os leitores buscam indícios que os ajudem a antecipar, prever e construir hipóteses sobre a narrativa, o que pode resultar em uma leitura mais profunda e ampla.

Ao observar os detalhes das letras, das ilustrações e da composição gráfica, eles tentam descobrir o que o texto abordará e como será tratado. Como afirmam Girotto e Souza (2010), p. 50), "[...] Um bom leitor não mergulha num livro sem antes saber o que quer do texto", e Foucambert (2008, p. 64) complementa ao dizer que "[...] aprender a ler é então aprender a explorar um texto [...] é aprender a adaptar a nossa busca ao projeto." No caso em questão, o projeto consistia na leitura do livro Obax (Neves, 2010).

Os alunos, logo após a apresentação do livro pela mediadora/pesquisadora, começaram a buscar pistas que os ajudassem na construção de sentido sobre a narrativa, demonstrando uma postura ativa perante o texto (Girotto; Souza, 2010). Isso ficou evidente nas falas e reações dos estudantes, que a todo momento demonstraram entusiasmo e interesse, compartilhando suas ideias, pensamentos e hipóteses, inferindo e debatendo. Dessa forma, mostraram-se membros ativos na construção da narrativa, envolvidos no processo de leitura de maneira participativa e colaborativa.

Foi possível observar o uso dos conhecimentos prévios por parte dos estudantes para a criação de hipóteses, como afirma Bakhtin: "[...] o texto só tem vida contando com outro texto[...]". Para que o texto cumpra sua função comunicativa, ele necessita do "texto" (conhecimentos) de quem lê. Assim, a leitura se dá pela junção dos conhecimentos prévios do leitor e as informações fornecidas pelo texto; é nessa interação que a compreensão ocorre (Kleiman, 1989, p. 13).

Os participantes demonstraram o uso dos conhecimentos prévios nas seguintes falas:

- **Aluno 6 (seis):** *"É africano esse livro."; "É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos."*
- **Aluno 5 (cinco):** *"Ele (o personagem) é um zíper?"*
- **Aluno 8 (oito):** *"Parece uma escada?..."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Eu acho que é sobre a Turquia."; "Porque tem esse negócio aqui (chão) que é pra mim parece a Turquia."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Não é de um país, eu acho que é uma construção."*
- **Aluno 3 (três):** *"Uma pessoa."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Uma pessoa na África."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Para mim era uma pessoa de pedra."*
- **Aluno 7 (sete):** *"A cor?!!!"*
- **Aluno 11 (onze):** *"Aqui ó, é meio textura de pedra."*
- **Aluno 6 (seis):** *"É o coronavírus."*
- **Aluno 9 (nove):** *"É o vírus!"*
- **Aluno 11 (onze):** *"Oxê, é o Coronavírus."*
- **Aluno 2 (dois):** *"É do Coronavírus."*
- **Aluno 6 (seis):** *"A Covid, Mano."*
- **Aluno 10 (dez):** *"O que é isso? É sobre o Japão ou é sobre a Coréia?"*
- **Aluno 14 (catorze):** *"É sobre a China."*
- **Aluno 4 (quatro):** *"É sobre Karatê."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Eu achei que era uma construção."*
- **Aluno 2 (dois):** *"A torre Eiffel."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Egito"*
- **Aluno 11 (onze):** *"É uma mini construção."*
- **Aluno 8 (oito):** *"E ali tem um vaso de argila. Por que tem um vaso de argila?"*
- **Aluno 3 (três):** *"Eu também, porque tem barro em construção."*

- **Aluno 6 (seis):** *"Ou na República Democrática do Congo."; "Ou na Angola."*
- **Aluno 5 (cinco):** *"Eu acho que é na Angola."*
- **Aluno 2 (dois):** *"É um desenho da Pré-história."*
- **Aluno 4 (quatro):** *"É no deserto."*
- **Aluno 11 (onze):** *"É na Pré-história."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Eu acho que é na Índia."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Eu acho que é na República Democrática do Congo."*
- **Aluno 7 (sete):** *"Ou da China."*
- **Aluno 13 (treze):** *"Ou é na Coreia ou no Japão, por causa das letras."*
- **Aluno 3 (três):** *"Ou da Coreia do Norte."*
- **Aluno 1 (um):** *"Aqui é uma garça, aqui é um bode, aqui é uma girafa."*
- **Aluno 15 (quinze):** *"Eu acho que ela é indígena."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Na outra página, os desenhos significam evoluções deles."*
- **Aluno 2 (dois):** *"É mãe."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Percebi um negócio, que agora eles estão, tipo, perto do fundo do mar, por causa do sol e por causa da água."*
- **Aluno 5 (cinco):** *"Ela mora no deserto."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Não, a Savana não é um deserto, a Savana é uma floresta."*
- **Aluno 6 (seis):** *"O elefante, as texturas dele se parecem com a pedra."*
- **Aluno 2 (dois):** *"A textura dele parece igual ao chão."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Tia, parece uma joaninha."*
- **Aluno 12 (doze):** *"Não, é, é a menina."*
- **Aluna 8 (oito):** *"É a menina."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Nafisa é a pedra."*
- **Aluno 13 (treze):** *"Isso aqui é uma concha."; "É uma concha."*
- **Aluno 12 (doze):** *"Isso daqui é uma pedra."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Eu acho que é uma pedra."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Eu acho que é um caracol, porque todas partes, ele tá perto da pedra. O caracol tá encolhido."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Isso daqui é um caranguejo."*
- **Aluno 15 (quinze):** *"Então deve ser uma prata."*
- **Aluno 5 (cinco):** *"Ô tia eu acho que é um sonho."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Ela é uma textura, mano!"*

A escuta atenta do mediador em relação aos conhecimentos prévios trazidos pelos leitores auxilia no (re)planejamento de possíveis perguntas que ajudarão os leitores a organizarem ou ampliarem suas compreensões. A ideia é que os leitores aprimorem as escolhas dos conhecimentos prévios utilizados durante as leituras (Solé, 2012).

Também foi observado o uso da antecipação/previsão por parte dos estudantes. De acordo com Solé (2012), durante a leitura, a previsão do que ocorrerá na narrativa é uma ação que o leitor realiza diversas vezes enquanto está imerso no texto. Aqui, no entanto, analisamos a antecipação conforme trazida por Vidal (2019), onde o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para levantar hipóteses sobre o que o texto abordará.

Solé (2012) destaca a importância de exercitar essa ação com os estudantes, pois isso os ajuda a construir hipóteses. Embora essas hipóteses nem sempre sejam corretas, os alunos devem articular seus conhecimentos prévios com as informações dadas pelo texto, como na apreciação da capa. Podemos observar o uso da estratégia de antecipação/previsão nas seguintes falas:

- **Aluno 6 (seis):** *"É africano esse livro."; "É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos."*
- **Aluno 5 (cinco):** *"Ele (o personagem) é um zíper?"*
- **Aluno 8 (oito):** *"Parece uma escada?..."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Eu acho que é sobre a Turquia."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Não é de um país, eu acho que é uma construção."*
- **Aluno 3 (três):** *"Uma pessoa."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Uma pessoa na África."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Para mim era uma pessoa de pedra."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Uma pessoa da África que se mudou para a Turquia."*

Os alunos também utilizaram a estratégia de inferência diversas vezes, como podemos observar nas seguintes falas:

- **Aluno 2 (dois):** *"É do Coronavírus."*
- **Aluno 14 (catorze):** *"É sobre a China."*
- **Aluno 4 (quatro):** *"É sobre Karatê."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Eu achei que era uma construção..."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Egito"*

- **Aluno 7 (sete):** *"Egito, é!.."*
- **Aluno 5 (cinco):** *"Eu acho que é na Angola."*
- **Aluno 2 (dois):** *"O que é esse negócio? É um desenho da Pré-história."*
- **Aluno 11 (onze):** *"É na Pré-história."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Eu acho que é na Índia."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Eu acho que é na Angola."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Eu acho que é na República Democrática do Congo."*
- **Aluno 4 (quatro):** *"É no deserto."*
- **Aluno 13 (treze):** *"Ou é na Coreia ou no Japão, por causa das letras."*
- **Aluno 7 (sete):** *"Ou da China."*
- **Aluno 3 (três):** *"Ou da Coreia do Norte."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Tia, ela tem poucos amigos."*
- **Aluno 15 (quinze):** *"Eu acho que ela é indígena."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Eu mudei de ideia. É indígenas."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Eu ainda acho que é na Pré-história."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Ou se passa em Taiwan."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Na República Tcheca."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Na outra página, os desenhos significam evoluções deles."*
- **Aluno 2 (dois):** *"É mãe."*
- **Aluno 7 (sete):** *"Como se fosse o amigo dela."*
- **Aluno 13 (treze):** *"Eu acho que Nafisa era a pedra."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Tia, eu acho que a história dela é praticamente a mesma do elefante, porque ela fica sozinha, igual o elefante."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Nafisa é a pedra."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Eu acho que é um caracol, porque todas as partes, ele tá perto da pedra. O caracol tá encolhido."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Isso daqui é um caranguejo."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Não, é."*
- **Aluno 15 (quinze):** *"Então deve ser uma prata."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Pode ser uma prata."*
- **Aluno 5:** *"Ô tia eu acho que é um sonho."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Eu acho que ela, na próxima parte, ela vai avisar que ela tem irmão, porque tem um bebê aqui."*
- **Aluno 1 (um):** *"Ela estava viajando com o elefante no mundo."*

- **Aluno 14 (catorze):** *"A imaginação dela."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Ela sonhou. Desde que desapareceu a pedra, ela tava sonhando, porque a pedra não apareceu, porque a pedra é o elefante."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Eu percebi um negócio, a pedra aqui é o elefante então o elefante era um sonho dela que ela estava dormindo e ela pensou que ela não era pedra..."*
- **Aluno 4 (quatro):** *"Não, também pode ser que o elefante sonhou."*
- **Aluno 7 (sete):** *"Não, o elefante virou uma árvore."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Ela achou que a pedra podia fazer qualquer coisa."*
- **Aluno 1 (um):** *"Tia, eu acho que ela achou que o elefante cresceu como uma árvore."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Ô tia, ô tia. Eu acho que ela estava sonhando na árvore e ela estava sozinha porque eles estavam dormindo na árvore."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Ah, acho que eu já sei. A menina estava dormindo nesse baobá e estava sonhando com as aventuras."*

Essas interações mostram como os alunos utilizaram tanto a antecipação quanto a inferência para construir significados a partir do texto, conectando suas próprias experiências e conhecimentos prévios às informações fornecidas pela narrativa.

Vale ressaltar que a seleção dos objetivos que muitos alunos apresentaram como importantes para a compreensão da narrativa estava relacionada ao local onde a história se passava, levando-os a inferir a localização durante toda a leitura.

Outro dado levantado foi o uso da verificação para validar as hipóteses levantadas. Essa ação é observada nas seguintes falas dos alunos:

- **Aluno 6 (seis):** *"É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Porque tem esse negócio aqui (chão) que é pra mim parece a Turquia."*
- **Aluno 7 (sete):** *"É porque essa cor aqui, ó (aponta para a ilustração)"*
- **Aluno 11 (onze):** *"Aqui ó, é meio textura de pedra."*
- **Aluno 9 (nove):** *"Ali morava Obax, ele mora tem escada."*
- **Aluno 8 (oito):** *"E ali tem um vaso de argila. Por que tem um vaso de argila?"*
- **Aluno 2 (dois):** *"O que é esse negócio?", "É um desenho da Pré-história."*
- **Aluno 13 (treze):** *"Ou é na Coreia ou no Japão, por causa das letras."*

- **Aluno 1 (um):** *"Aqui é uma garça, aqui é um bode, aqui é uma girafa."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Na outra página passada que ela tinha uma parte que dizia que ela tinha poucos amigos, e na primeira parte não tem quase ninguém e na segunda parte só tem ela."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Eu tinha percebido um negócio, que tipo, ela, é normal, né, mas eles são diferentes, com a cabeça meio pra frente."*
- **Aluno 1 (um):** *"Que corpo estranho, cadê os pés?"*
- **Aluno 10 (dez):** *"Na outra página, os desenhos significam evoluções deles."*
- **Aluno 12 (doze):** *"Olha os narizes são parecidos."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Percebi um negócio, que agora eles estão, tipo, perto do fundo do mar, por causa do sol e por causa da água."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Oh tia, quando ela tá sozinha, toda página tem esse negocinho."*
- **Aluno 2 (dois):** *"A textura dele parece igual ao chão."*
- **Aluno 14 (catorze):** *"Ô tia, ó, essa menina aí parece que ela tá de cima, não é?"*
- **Aluno 12 (doze):** *"Não, é, é a menina."*
- **Aluno 11 (onze):** *"A pedra não está mais aqui."*
- **Aluno 13 (treze):** *"Isso aqui é uma concha."*
- **Aluno 12 (doze):** *"Isso daqui é uma pedra."*
- **Aluno 1 (um):** *"A pedra sumiu."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Porque ele tá com a textura de pedra minúscula."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Porque ele tá com a textura de pedra."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Tia, tia, tia, aqui ó."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Ela é uma textura, mano!"*

A partir dessas falas, foi possível analisar que os alunos estavam utilizando a observação das imagens para comprovar as hipóteses que estavam construindo (Vidal, 2019).

Também foi observado o uso da estratégia de validação, que envolve a apresentação de argumentos que sustentem a compreensão e as hipóteses por meio da comunicação. Exemplos disso incluem:

- **Aluno 6 (seis):** *"É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Porque tem esse negócio aqui (chão) que é pra mim parecer a Turquia."*

- **Aluno 7 (sete):** *"É porque essa cor aqui, ó (aponta para a ilustração)"*
- **Aluno 11 (onze):** *"Não, porque a pele parece de pedra.", "Aqui ó, é meio textura de pedra."*
- **Aluno 3 (três):** *"Eu também, porque tem barro em construção."*
- **Aluno 13 (treze):** *"Ou é na Coréia ou no Japão, por causa das letras."*
- **Aluno 11 (onze):** *"Tia, ela tem poucos amigos.", "Na outra página passada que ela tinha uma parte que dizia que ela tinha poucos amigos, e na primeira parte não tem quase ninguém e na segunda parte só tem ela."*
- **Aluno 10 (dez):** *"Na outra página, os desenhos significam evoluções deles."*
- **Aluno 12 (doze):** *"Olha os narizes são parecidos."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Percebi um negócio, que agora eles estão, tipo, perto do fundo do mar, por causa do sol e por causa da água."*
- **Aluno 7 (sete):** *"Como se fosse o amigo dela."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Eu percebi que também ele tá meio rachado por causa desses negócios aqui de rachado. E ele tem a mesma textura do chão aqui, ó."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Eu acho que é um caracol, porque todas as partes, ele tá perto da pedra. O caracol tá encolhido."*
- **Aluno 8 (oito):** *"Porque ele tá com a textura de pedra minúscula."*
- **Aluno 2 (dois):** *"Porque ele tá com a textura de pedra."*
- **Aluno 14 (catorze):** *"A imaginação dela."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Ela sonhou. Desde que desapareceu a pedra, ela tava sonhando, porque a pedra não apareceu, porque a pedra é o elefante."*
- **Aluno 6 (seis):** *"Ô tia, ô tia. Eu acho que ela estava sonhando na árvore e ela estava sozinha porque eles estavam dormindo na árvore."*

Muitos estudantes utilizaram o próprio texto para validar suas hipóteses, buscando fundamentar e justificar suas interpretações com base nas informações fornecidas. A estratégia da validação, portanto, é essencial para que os alunos possam articular seus argumentos e sustentar suas compreensões (Panizza, 2011).

Outro ponto importante observado foi a apreciação estética e artística pelos estudantes, como evidenciado nas falas:

- **Aluno 6 (seis):** *"É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos."*

- **Aluno 8 (oito):** *“Parece uma escada?...”*
- **Aluno 9 (nove):** *“Narizão, heim...”*
- **Aluno 10 (dez):** *“Porque tem esse negócio aqui (chão) que é pra mim parecer a Turquia.”*
- **Aluno 7 (sete):** *“É porque essa cor aqui, ó (aponta para a ilustração)”*
- **Aluno 11 (onze):** *“Não, porque a pele parece de pedra.”, “Aqui ó, é meio textura de pedra.”*
- **Aluno 9 (nove):** *“Ali morava Obax, ele mora tem escada.”*
- **Aluno 11 (onze):** *“É uma mini construção.”*
- **Aluno 8 (oito):** *“E ali tem um vaso de argila. Por que tem um vaso de argila?”*
- **Aluno 2 (dois):** *“O que é esse negócio? É um desenho da Pré-história.”*
- **Aluno 11 (onze):** *“Todas as imagens que o autor trabalha estão desenhadas aqui.”*
- **Aluno 13 (treze):** *“Ou é na Coréia ou no Japão, por causa das letras.”*
- **Aluno 1 (um):** *“Aqui é uma garça, aqui é um bode, aqui é uma girafa.”*
- **Aluno 11 (onze):** *“Na outra página passada que ela tinha uma parte que dizia que ela tinha poucos amigos, e na primeira parte não tem quase ninguém e na segunda parte só tem ela.”*
- **Aluno 2 (dois):** *“Eu tinha percebido um negócio, que tipo, ela, é normal, né, mas eles são diferentes, com a cabeça meio pra frente.”*
- **Aluno 4 (quatro):** *“É pescoçuda, hahahahá.”*
- **Aluno 1 (um):** *“Que corpo estranho, cadê os pés?”*
- **Aluno 10 (dez):** *“Na outra página, os desenhos significam evoluções deles.”*
- **Aluno 2 (dois):** *“Eu percebi que os braços dele, tipo o da mãe fica na cabeça, o da filha fica no pescoço e esse daqui fica na mão.”*
- **Aluno 12 (doze):** *“Olha os narizes são parecidos.”*
- **Aluno 2 (dois):** *“Percebi um negócio, que agora eles estão, tipo, perto do fundo do mar, por causa do sol e por causa da água.”*
- **Aluno 11 (onze):** *“Oh tia, quando ela tá sozinha, toda página tem esse negocinho.”*
- **Aluno 2 (dois):** *“Eu percebi que o cabelo dela é meio diferente, porque o cabelo dela são bolinhas.”*
- **Aluno 6 (seis):** *“O elefante, as texturas dele se parecem com a pedra.”*
- **Aluno 2 (dois):** *“A textura dele parece igual ao chão.”*
- **Aluno 14 (catorze):** *“Ô tia, ó, essa menina aí parece que ela tá de cima, não é?”*

- **Aluno 2 (dois):** *“Eu percebi um negócio que tá rolando, uns negocinhos, tipo, uns passarinhos, sei lá qual é.”*
- **Aluno 6 (seis):** *“Ela tá sem o negócio no nariz.”*
- **Aluno 8 (oito):** *“Ela tá na frente do negócio.”*
- **Aluno 1 (um):** *“A pedra sumiu.”*
- **Aluno 6 (seis):** *“Eu acho que ela, na próxima parte, ela vai avisar que tem irmão, porque tem um bebê aqui.”*
- **Aluno 2 (dois):** *“Eu percebi que naquela só tinha quatro dedos, agora ele tem cinco.”*
- **Aluno 8 (oito):** *“Porque ele tá com a textura de pedra minúscula.”*
- **Aluno 2 (dois):** *“Porque ele tá com a textura de pedra.”*
- **Aluno 11 (onze):** *“Ela é uma textura, mano!”*

Além da estética artística da palavra, que é inerente à Literatura, os estudantes demonstraram estar atentos à apreciação estética visual. Como Colomer (2007, p. 57) afirma, é necessário ampliar a imaginação e as habilidades perceptivas dos leitores para que possam transgredir sua situação atual.

Uma forma de promover essa ampliação e sensibilização é por meio da leitura de bons livros ilustrados que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, sendo este suficientemente recompensado.

Ainda na análise da capa, os estudantes mostraram-se atentos às informações estéticas e artísticas apresentadas nas ilustrações, como observado nas falas:

- *“É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos.”*
- *“Ele (o personagem) é um zíper?”*
- *“Parece uma escada?...”*
- *“Narizão, heim...”*
- *“Porque tem esse negócio aqui (chão) que é pra mim parecer a Turquia.”*
- *“Para mim era uma pessoa de pedra.”*
- *“A cor?!!!”*
- *“É porque essa cor aqui, ó (aponta para a ilustração)”*
- *“Não, porque a pele parece de pedra. Aqui ó, é meio textura de pedra.”*

É possível notar que as crianças focaram o olhar em busca de desvendar cada detalhe da imagem com o objetivo de auxiliá-las em suas compreensões.

As ilustrações trabalham com a linguagem visual, que é simbólica, e, dependendo de como são compostas e de quem as analisa, criam significações diferentes, que farão parte do imaginário do leitor (Ramos, 2020). Essa percepção e análise estética permeiam toda a leitura.

Com base nos dados levantados, é possível observar uma postura mais participativa, questionadora e analítica por parte dos estudantes durante a leitura, realizando assim uma leitura ativa. Em todos os momentos, eles buscaram pistas e dialogaram com elas, construindo o sentido e a compreensão do texto (Souza; Girotto, 2011; Silva, 2009b).

Discussão Coletiva

Quadro 112 – Pergunta: Essas imagens, tá vendo essas imagens, os tecidos, as roupas, o cabelo, esse formato. Vocês trouxeram que era de um país, qual era mesmo o país?

Aluno 11:

- Angola.

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 11 (onze), ao responder "Angola", reconheceu tratar-se da cultura africana, uma informação que foi apresentada pelo autor no posfácio do livro. A resposta do aluno demonstrou que, por meio de seus conhecimentos prévios e das informações observadas durante a narrativa, ele analisou e percebeu que a história se passava em um país africano.

Os dados sobre o local onde a história se desenvolve estavam de forma sutil e implícita no texto. Portanto, o estudante fez essa inferência através de uma análise crítica e reflexiva da história.

De acordo com Silva (2009b, p. 34), ler criticamente vai além da simples identificação de uma informação ou mensagem; trata-se de "[...] adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor.

Quadro 113 – Pergunta: Ela disse que se sentia sozinha. Falou para os amigos que ela tinha vivido uma chuva de flores, de pedras, ela viveu essa chuva?

Aluno 6:

- Não! Ela viveu no sonho no Baobá!
- Foi!

Fonte: Produzido pela autora.

O aluno 6 (seis), ao afirmar que não houve uma chuva de flores e que o ocorrido foi, na verdade, um sonho da personagem Obax enquanto estava deitada no Baobá, demonstra que ele se posicionou de maneira clara perante a pergunta levantada pela mediadora/pesquisadora.

Segundo Silva (2009b), uma das características de um leitor crítico é precisamente a capacidade de apresentar um posicionamento em relação ao texto ou às questões levantadas durante a leitura.

Quadro 114 – Pergunta: Onde você vê isso?

Aluno 11:

- É que eu sei! É porque eu já vi! É no final!
- É o final, sabe?
- Eu vi que ela tava dormindo no baobá!

Fonte: Produzido pela autora.

A mediadora/pesquisadora, ao direcionar uma pergunta ao aluno 6 (seis), questionando onde ele encontrou a informação que sustentava sua afirmação, tinha como objetivo desenvolver nele as habilidades de justificativa e argumentação. Essas estratégias são fundamentais para a regulação da compreensão (Brousseau, 1986; Vidal, 2019; Solé, 2012; Girotto & Souza, 2010).

O aluno 11 (onze), ao tentar justificar a fala do colega, afirmou ter visto uma cena que comprovava a afirmativa do aluno 6 (seis). Nesse processo, o estudante utilizou a estratégia de verificação, que, como mencionado anteriormente, envolve a checagem para observar se a hipótese levantada é válida ou não (Vidal, 2019).

Quadro 115 – Pergunta: Ah, então ela tá aqui dormindo no baobá. Cadê ela?

Aluno 6:

- Ah, não sei!

Aluno 4:

- Tá aqui!
- Aqui, ó!

Aluno 2:

- É ela!

Aluno 1:

- Não! Não, essa não é ela!

Aluno 3:

- Essa é essa, olha!

Aluno 1:

- Não! Esse é um homem!

Aluno 7:

- Não! Ela tem bolinha de cabelo!

Fonte: Produzido pela autora.

A mediadora/pesquisadora, buscando auxiliar os alunos a ajustarem sua interpretação do texto, solicitou que eles mostrassem onde a personagem Obax estava deitada no Baobá. Dessa maneira, de forma sutil e por meio de perguntas, ela incentivou os próprios alunos a perceberem o ruído que haviam criado na interpretação do texto.

Como já mencionado, é função do mediador auxiliar o leitor na construção de sentido e compreensão durante a leitura. No entanto, por se tratar de uma forma de arte, a literatura permite múltiplas significações que devem ser respeitadas. Assim, realizar perguntas que ajudem o leitor a se organizar diante dos ruídos na interpretação é uma abordagem eficaz.

Além disso, é por meio dessas perguntas que os alunos utilizam a validação através de justificativas e argumentações de forma comunicativa, o que permite ao estudante tornar explícito o que era implícito e defender, comprovar ou revisar sua percepção (Panizza, 2011).

Quando os alunos 6 (seis), 4 (quatro), 2 (dois), 1 (um), 3 (três) e 7 (sete) não conseguiram identificar a personagem Obax na cena citada pelo aluno 11 (onze), não conseguiram sustentar a informação apresentada, evidenciando a importância do processo de verificação para o ajuste da compreensão.

Quadro 116 – Pergunta: A mãe dela acreditava nela?**Aluno 1:**

- Sim.

Alunos 3, 5, 7:

- Não.

Fonte: Produzido pela autora.

A mediadora/pesquisadora levantou outra questão que foi pouco comentada pelos alunos durante a leitura: se a mãe de Obax acreditava ou não na filha. A escuta atenta do mediador é crucial para proporcionar aos leitores uma apreciação mais profunda e abrangente do texto.

Com base na pergunta da mediadora/pesquisadora, o aluno 1 (um) respondeu que sim, a mãe acreditava na filha. Em contrapartida, os alunos 3 (três), 5 (cinco), e 7 (sete) afirmaram que a mãe não acreditava na filha.

Essa divergência de opiniões mostra como diferentes leitores podem interpretar o texto de maneiras variadas, dependendo de suas próprias experiências e percepções. Além disso, a intervenção do mediador ao trazer essa questão à tona ajuda a fomentar a discussão e a reflexão crítica entre os alunos, promovendo um entendimento mais complexo e detalhado da narrativa.

Quadro 117 – Pergunta: Não? Onde aqui tá mostrando que ela não acreditava?**Aluno 10:**

- Aqui, ó.

Aluno 11:

- Aqui, ó.

Aluno 13:

- Então, aqui...

Aluno 6:

- Quando ela foi contar que ele foi viajar com um elefante.

Mediadora/pesquisadora:

- Então vou reler essa parte aqui que vocês estão me mostrando.
- Essa menina conta cada história.

Aluno 11:

- Essa, essa!

Fonte: Produzido pela autora.

A mediadora/pesquisadora, baseando-se nas respostas dos alunos, perguntou em que parte do texto se evidencia que a mãe não acreditou em Obax. Essa ação tinha como objetivo demonstrar a estratégia de validação por meio das informações apresentadas pelo texto.

Segundo Bajour (2012, p. 68), quando o professor recorre ao próprio texto para responder ou esclarecer perguntas levantadas durante a leitura ou a discussão literária, ele "[...] estará indicando aos leitores caminhos para consolidarem a sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam," ampliando, assim, o recurso de validação.

Os alunos 10 (dez), 11 (onze) e 13 (treze) utilizaram o recurso do livro, mostrando a página e a parte que validavam suas interpretações. O aluno 6 (seis), ao dizer "Quando ela foi contar que ele foi viajar com um elefante," verbalizou em qual parte da leitura ele constatou que a mãe não acreditou na personagem Obax.

Aqui, observam-se duas estratégias de validação: uma através da materialidade do livro e outra por meio do recurso da memorização.

Quadro 118 – Pergunta: Depois que nasceu esse baobá, as pessoas começaram a acreditar nela? Por quê?

Aluno 11:

- Sim!

Aluno 9:

- Sim.

Aluno 11:

- Por causa que nasceu um baobá.

Aluno 6:

- Porque ela enterrou o elefante e cresceu o baobá.

Fonte: Produzido pela autora.

A mediadora/pesquisadora, ao fazer a pergunta "Depois que nasceu esse baobá, as pessoas começaram a acreditar nela? Por quê?" tinha como objetivo:

- Ampliar a construção de significados dos textos pelos leitores, pois durante a leitura, observou que os alunos não haviam analisado a questão da descrença por

parte dos outros personagens em relação às histórias trazidas por Obax, o que os privava de acessar outro tema tratado na narrativa.

- Incentivar os alunos a justificarem suas respostas.

No entanto, embora a mediadora/pesquisadora tenha utilizado a palavra "POR QUE" como meio de estimular os estudantes a justificarem suas respostas. Mas hoje, ela optaria por outras palavras para ajudar as crianças a realizarem essa ação. Segundo Chambers (2023), a palavra "POR QUE" pode ser desafiadora, agressiva, oposicionista e investigativa, o que pode inibir as crianças e não as auxiliar na construção de compreensão, podendo até desestimular a conversação. O autor sugere substituí-la por expressões como "diga-me."

Os alunos 11 (onze) e 9 (nove) afirmaram que sim, mas não explicaram o motivo da mudança no comportamento da mãe. Já o aluno 11 (onze) justificou essa mudança com base em uma informação que inferiu durante a leitura, ao dizer que foi devido ao nascimento de um baobá. Isso mostra como a compreensão das "entrelinhas" do texto lhe permitiu ter uma compreensão mais ajustada do motivo que ocasionou a mudança de perspectiva da mãe em relação a Obax. A mesma ação é observada na fala do aluno 6 (seis): *"Porque ela enterrou o elefante e cresceu o baobá."*

Quadro 119 – Pergunta: Mas o que as pessoas não acreditavam?

Aluno 11:

- É que o elefante nunca tinha existido.

Fonte: Produzido pela autora.

Com a pergunta, "Mas o que as pessoas não acreditavam?", a mediadora/pesquisadora tinha como objetivo levar os participantes a adentrar nas camadas mais profundas do texto, incentivando-os a utilizar as construções de sentido realizadas a partir das inferências. Dessa forma, os alunos teriam a oportunidade de "[...] fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas" (Petit, 2013, p. 27).

Um aluno, ao utilizar-se da inferência para construir sua compreensão, justificou que o elefante nunca havia existido, demonstrando que conseguiu acessar a informação que estava implícita no texto.

Quadro 120 – Pergunta: E apareceu o elefante aqui?



Fonte: Imagem das páginas do livro: Obax.

Aluno 9:

- Não.

Aluno 7:

- Não, é a pedra que apareceu.

Aluno 4:

- Não, é de pedra.

Aluno 6:

- Eu acho que quando ela ficou triste, ela achou que não era uma parte do elefante.
- Ela usou a pedra pra fazer, tipo, um fruto.

Fonte: Produzido pela autora.

A mediadora/pesquisadora, ao realizar a pergunta "E apareceu o elefante aqui?", tinha como objetivo demonstrar o uso da estratégia de verificação. Como discutido no capítulo "Estratégias de Leitura", a verificação é um procedimento no qual o leitor procura evidências no texto que confirmem suas suposições e interpretações, garantindo a coerência e a precisão de sua compreensão (Gough; Hoover, 1990).

Os alunos 9 (nove), 7 (sete), 4 (quatro), e 6 (seis) voltaram ao texto, observaram e concluíram que, de fato, o elefante não aparece na ilustração. A partir dessa observação, os alunos ganharam elementos para acessar uma informação implícita: a de que a pedra é o elefante.

O aluno 6 (seis) inferiu que a personagem Obax ficou triste, pois acreditava que a pedra não fazia parte do elefante.

Baseando-se em seus conhecimentos prévios sobre germinação e nas informações oferecidas pela narrativa, que mencionava o crescimento de um Baobá no local onde a

personagem havia enterrado a pedra, o aluno concluiu que Obax utilizou a pedra como se fosse uma semente, embora tenha se confundido ao utilizar o termo "fruto" em vez de "semente".

Essa resposta do aluno 6 (seis) valida o que foi proposto por Solé (2012): durante o processo de leitura, o leitor utiliza tanto as ideias trazidas pelo texto quanto sua própria bagagem de vida, elementos essenciais para criar uma compreensão.

Bakhtin (2003a) corrobora essa ideia ao afirmar que a linguagem está intrinsecamente relacionada com as vivências sociais do indivíduo, e que suas experiências são parte integrante do sentido do que é dito.

Outro ponto importante é a questão da criação. Vygotsky (2009, p. 22) afirma que "[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia".

Assim, é por meio da fantasia e da imaginação que se criam pensamentos abstratos e a formação de conceitos. Essa capacidade criativa "[...] faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente" (Vygotsky, 2009, p. 14).

Quadro 121 – Pergunta: Ah, então ela usou como se fosse uma semente?

Aluno 6:

- É.

Mediadora/pesquisadora:

- Vou reler outra parte.
- Obax e Nafisa viram chuvas de água, chuvas de pedra, chuvas de estrelas, chuvas de folhas quando o vento estava agitado; e nos lugares mais frios viram chuva de flocos de algodão. Quando perceberam, eles haviam dado a volta ao mundo e estavam novamente no ponto de partida...
- Eles deram a volta ao mundo?

Alunos 11, 8, 9, 2, 10:

- Não!

Aluno 11:

- Foi um sonho!

Aluno 9:

- Foi um sonho!

Aluno 5:

- A imaginação dela.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao dizer "Vou reler outra parte" e, após a leitura, perguntar se Nafisa e Obax haviam dado a volta ao mundo, a mediadora/pesquisadora tinha como objetivo fornecer um elemento do texto para ajudar as crianças a compreenderem melhor a narrativa. Segundo Rea e Gouveia, durante a mediação, em alguns livros, há a necessidade de voltar às páginas para poder "[...] encontrar camadas, pistas ou provocações evocadas pelo texto, pelas imagens e pela intrínseca relação entre as duas" (Rea; Gouveia, 2021, p. 166).

Os alunos 11 (onze), 8 (oito), 9 (nove), 2 (dois), e 10 (dez) afirmaram que os personagens não haviam dado a volta ao mundo. Já os alunos 11 (onze) e 9 (nove) afirmaram que era um sonho da personagem Obax, enquanto o aluno 5 (cinco) disse que era a imaginação dela.

Com base nessas respostas, é possível observar que os alunos conseguiram inferir a mensagem do texto, adentrar suas camadas e, com uma postura crítica e analítica, contradizer o que estava sendo afirmado na parte textual: "Obax e Nafisa viram chuvas de água, chuvas de pedra, chuvas de estrelas, chuvas de folhas quando o vento estava agitado; e nos lugares mais frios viram chuva de flocos de algodão. Quando perceberam, eles haviam dado a volta ao mundo e estavam novamente no ponto de partida..." (Neves, 2010).

Essa capacidade dos alunos de questionar o texto demonstra um nível elevado de compreensão e a habilidade de ir além da superfície da narrativa, acessando significados mais profundos e reflexivos.

Quadro 122 – Pergunta: Por quê?

Aluno 11:

- Foi um sonho no baobá.

Aluno 9:

- Ah, eu acho que foi um sonho!

Aluno 5:

- Um sonho do elefante que ele não tinha amigo, porque era minúsculo.

Fonte: Produzido pela autora.

Embora os alunos 11 (onze) e 9 (nove) reforçassem que era um sonho, ainda não conseguiram explicar o motivo para essa afirmação. Já o aluno 5 (cinco), ao afirmar que era o sonho de um elefante minúsculo e solitário, demonstrou a criação de uma narrativa própria sobre o texto, construindo sua interpretação de maneira única e imaginativa.

Isso indica que, mesmo diante de uma leitura coletiva e da busca por uma compreensão mais aprofundada, cada aluno ainda pode gerar interpretações subjetivas que dialogam com a própria experiência e imaginação.

Quadro 123 – Pergunta: E a menina, então, a pedra, o elefante, era um amigo da menina?

Aluno 6, 2, 11, 5, 9:

- Era, era!

Fonte: Produzido pela autora.

Os alunos 6 (seis), 2 (dois), 11 (onze), 5 (cinco) e 9 (nove) afirmaram que o personagem Nafisa era amigo da personagem Obax, demonstrando que o ato de adotar um posicionamento é inerente ao exercício da criticidade.

Quadro 124 – Pergunta: E por que ela tinha esse amigo?

Aluno 1:

- Porque era o único amigo dela.

Fonte: Produzido pela autora.

Na resposta do aluno 1 (um), ele demonstrou compreender o motivo pelo qual a personagem tinha o amigo elefante de pedra, realizando assim uma análise crítica sobre o significado dessa amizade.

Quadro 125 – Pergunta: Era o único amigo dela?

Aluno 6:

- Tia, volta naquela página que ele estava na chuva.
- Nessa parte, se você virar aqui, parece um olho.

Aluno 13:

- Na última página da chuva parece o olho do escritor.

Fonte: Produzido pela autora.

Quando os alunos 6 (seis) e 14 (catorze) pediram para a mediadora/pesquisadora voltar à página da chuva de flores e mostraram um olho entre as imagens, revelaram uma percepção que a mediadora ainda não havia notado.

Essa situação exemplifica o conceito de que “a predisposição à surpresa por parte do mediador é, por si mesma, uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros” (Bajour, 2012, p. 60). Isso reforça a ideia de que o mediador, além de orientar a leitura, também está em constante processo de ampliação de sua própria compreensão, tanto durante a leitura quanto nas discussões literárias subsequentes.

Quadro 126 – Pergunta: Sobre o que é essa história?

Aluno 11:

- Era de uma menina que estava dormindo no baobá, que estava sonhando com um elefante que era o único, com a pedra que virou um elefante, que estava viajando com ela, que era o único amigo dela.

Fonte: Produzido pela autora.

A pergunta sobre "o que é essa história" foi elaborada com o objetivo de exercitar a estratégia da síntese entre as crianças, incentivando-as a correlacionar as informações do texto com suas próprias compreensões. Esse processo permite que opinem, tragam outras perspectivas, relacionem diferentes conexões e, assim, alcancem um entendimento mais amplo e profundo do texto (Giroto; Souza, 2010).

O aluno 11 (onze) demonstrou essa capacidade de síntese ao responder: *“Era de uma menina que estava dormindo no baobá, que estava sonhando com um elefante que era o único, com a pedra que virou um elefante, que estava viajando com ela, que era o único amigo dela.”*. Essa resposta reflete a compreensão do aluno sobre a narrativa, ao mesmo tempo que compartilha com o grupo sua interpretação da história.

Quadro 127 – Pergunta: Vocês concordam com o colega?

Aluno 6, 2, 12, 7, 8, 3, 5:

- Sim.

Mediadora/Pesquisadora

- Muito bem, turma.

Fonte: Produzido pela autora.

Com a pergunta da mediadora/pesquisadora “Vocês concordam com o colega?”, ela finaliza a discussão com uma construção de significado coletivo.

Considerações sobre a Última Mediação

O livro lido foi *Obax*, do autor André Neves (2010), que explora a temática da cultura africana. A história centra-se em uma menina com uma imaginação muito fértil, mas que não tem amigos. Embora o enredo principal seja sobre essa menina, a narrativa traz diversos elementos relacionados à cultura africana.

Desde o início da mediação, foi interessante observar que os estudantes reconheceram a importância da localização onde a história se passava para a construção do sentido da narrativa. Embora não tivessem certeza sobre qual era o local, sabiam que essa informação era crucial e, durante toda a leitura, retornaram à questão da localização da história. Isso é evidenciado nas falas: “*É africano esse livro.*” Aluno 6 (seis); “*Eu acho que é sobre a Turquia.*” Aluno 10 (dez); “*É sobre a China.*” Aluno 14 (catorze), entre outras.

Esse comportamento reflete um leitor proficiente, que reconhece que o local onde se passa a história influencia o comportamento dos personagens e o desenvolvimento da narrativa.

Outro aspecto importante a destacar é o comportamento participativo dos estudantes, desde o início da leitura até a discussão sobre o livro. Todos os participantes queriam compartilhar suas observações com o grupo, demonstrando uma postura ativa perante o texto. Segundo Silva (2009b), Solé (2012), Girotto e Souza (2010), essa é uma característica de um leitor crítico e proficiente.

Durante o início da leitura, os estudantes realizaram a apreciação da capa, anteciparam e criaram hipóteses sobre o que o texto iria abordar, buscando informações que pudessem auxiliá-los em sua leitura. Isso demonstra um amadurecimento em relação ao comportamento leitor, conforme afirmam Girotto e Souza (2010, p. 50): “Bons leitores ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto.”

Outro ponto observado nos dados coletados é a apreciação estética das imagens. Durante toda a leitura, as crianças buscavam nas imagens detalhes que pudessem contribuir para a construção de sentidos, examinando os mínimos detalhes e tentando correlacioná-los com o texto verbal. Como arte visual, as ilustrações também trabalham com signos que oferecem mensagens e interpretações individuais ou coletivas para quem as lê. Em um livro-álbum, a imagem é um elemento fundamental na composição da narrativa.

Como afirmam Ramos e Panozzo (2004), “palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido” (Ramos; Panozzo, 2010, p. 4). Portanto, o olhar investigativo e focado nas imagens, além da parte textual, ajudou os alunos a acessarem as camadas do texto.

Interpretar as imagens e representá-las em palavras é uma operação mental crucial na construção de significados (Setton; Medrano, 2021).

Desse modo, ajudar as crianças a visualizarem partes do texto, sejam imagens ou partes textuais, auxilia no melhor entendimento do conteúdo (Giroto; Souza, 2010).

Durante a leitura, as crianças precisaram realizar diversas inferências para construir sua compreensão, em grande parte devido ao fato de muitas das mensagens que sustentavam a história estarem implícitas.

A personagem Obax apresentava diversas situações imaginárias como reais, o que exigia um leitor atento e questionador.

Com base nos dados, os participantes conseguiram acessar essas mensagens implícitas, como pode ser observado nas seguintes falas: ***“Eu acho que Nafisa era a pedra.”*** Aluno 13 (treze); ***“Quem falou que o elefante é uma pedra? Era verdade!”*** Aluno 11 (onze); ***“Ela sonhou. Desde que desapareceu a pedra, ela tava sonhando, porque a pedra não apareceu, porque a pedra é o elefante.”*** Aluno 6 (seis); ***“Era de uma menina que estava dormindo no baobá, que estava sonhando com um elefante que era o único, com a pedra que virou um elefante, que estava viajando com ela, que era o único amigo dela.”*** Aluno 11 (onze). Essas falas demonstram um aprimoramento no uso das estratégias de leitura para a interpretação do texto.

Outro ponto importante a observar é como a fala de cada aluno reverbera na interpretação do outro, tanto na troca durante a leitura quanto na discussão sobre o texto. Segundo Colomer (2007, p. 149), as interações e as trocas de percepções geram “ressonâncias individuais na interpretação do outro”, o que auxilia e amplia a construção e compreensão do texto pelos leitores, sendo um fator positivo para a formação leitora.

O uso da verificação e da validação também esteve muito presente durante todo o processo de leitura. Em vários momentos, a mediadora perguntava onde o participante havia buscado determinada interpretação, e geralmente, era exemplificado onde e por que tinha chegado a tal conclusão.

Isso é evidente nas falas: ***“Porque ele tá com a textura de pedra.”***; ***“É porque os gráficos são muito parecidos com os desenhos africanos.”***; ***“Tá aqui! Aqui, ó!”***; ***“Tia, volta***

naquela página que ele estava na chuva.”. Dessa forma, os alunos fizeram uso dessas estratégias essenciais para o controle e ajuste da compreensão, que são características de leitores proficientes.

Outro aspecto a ser ressaltado é como as colocações de cada leitor refletiam na compreensão do outro, impactando diretamente os posicionamentos em relação às informações trazidas pelo texto ou pelos próprios colegas. Isso abria novas possibilidades de perspectivas sobre a narrativa, como observado nas falas: *“E ali tem um vaso de argila. Por que tem um vaso de argila?”* Aluno 8 (oito); *“Eu também, porque tem barro em construção.”* Aluno 3 (três); *“Ou na República Democrática do Congo. Ou, sabe aonde? Ou na Angola.”* Aluno 6 (seis); *“É na Angola?”* Aluno 2 (dois); *“Eu acho que é na Angola.”* Aluno 5 (cinco); *“Eu, eu, eu! Eu descobri o mistério! Quem falou que o elefante é uma pedra?”* Aluno 11 (onze); *“Eu!”* Aluno 6 (seis); *“Era verdade!”* Aluno 11 (onze).

Isso demonstra que as mediações de leitura que abrem espaço para discussões promovem a ampliação do conhecimento, da compreensão, do exercício da democracia e da criticidade. Ao se posicionar, “[...] **o leitor crítico não se descuida de, em frente aos textos, refletir e transformar as ideias por ele produzidas**” (Silva, 2009b, p. 30).

As questões emocionais também foram evidentes, como nas falas: *“[...] era o único amigo dela.”* e *“Eu acho que quando ela ficou triste...”*, mostrando o quanto a literatura impacta emocionalmente as crianças, confirmando a afirmação de Candido (1995) de que a literatura é humanizadora.

Conclui-se que as crianças utilizaram constantemente estratégias de leitura, conseguindo acessar camadas explícitas e implícitas do texto, posicionando-se diante das informações acessadas e compartilhando suas interpretações com o grupo.

Assim, elas apresentaram comportamentos de leitores críticos que, diante de uma informação, questionam, buscam pistas, dialogam com elas, tentam acessar o que está implícito, compõem seus julgamentos e buscam validá-los, transformando a si mesmas e a todos ao seu redor (Silva, 2009).

É função do mediador construir um espaço no qual os leitores possam desenvolver e aprimorar suas leituras, aprendendo a usar estratégias de leitura, aguçando o olhar, arriscando na construção de sentidos, compartilhando interpretações, refletindo, analisando e se posicionando diante da leitura. Dessa forma, formando-se em leitores críticos e reflexivos.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi investigar, analisar e descrever como a mediação literária, que estabelece um diálogo entre livro, leitor e coletivo, ao promover a aplicação de estratégias de leitura como o uso de conhecimentos prévios, seleção de informação, antecipação/previsão, verificação e validação por parte dos leitores, reflete no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, além de enriquecer a formação literária dos alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal localizada na cidade de Santos-SP.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de tempo integral, onde 58% (cinquenta e oito por cento) da comunidade escolar pertence às classes D/E. A escola possui uma biblioteca com uma ampla coleção de livros de alta qualidade literária e promove um projeto literário chamado “Maleta Literária,” no qual os estudantes retiram quinzenalmente um livro da biblioteca para lerem em casa com a família.

Embora houvesse acesso à biblioteca e aos livros literários por parte dos pesquisados, a análise do questionário “Perfil-Leitor” revelou que, apesar de as crianças expressarem apreço pela leitura, o número de livros lidos mensalmente por elas era baixo. Isso demonstra que o simples acesso aos livros não garante a formação de um leitor.

Conforme Lerner (2007, p. 78), é uma ilusão acreditar que “[...] respeitar a natureza prática da natureza social e levar em conta os processos construtivos das crianças [...] faria com que tudo acontecesse naturalmente.”

A autora afirma que, para formar um leitor que apresente comportamentos de leitor proficiente, é necessário que o educador organize um processo que vise a crescente complexidade dos textos para o desenvolvimento e formação do leitor.

Também foi observado que os participantes viam a leitura principalmente como um processo educativo, e não como um momento de fruição e apreciação estética. Partindo das ideias de Reyes (2010), Andruetto (2017) e Petit (2013), a formação leitora se dá por meio de um processo que está interligado ao vínculo afetivo e à conexão entre os livros e o leitor, que ocorre através do encontro promovido pelo mediador de leitura literária.

Este mediador constrói a “ponte” entre o leitor e o livro, transmitindo sua paixão pelos livros, proporcionando experiências leitoras enriquecedoras e ampliando as descobertas desse leitor. Assim, a leitura não está apenas a serviço dos processos educativos, mas acima de tudo, contribui para a formação integral do ser humano (Candido, 1995).

Os participantes demonstraram uma preferência acentuada pela leitura de quadrinhos. E, ao escolherem livros, utilizavam como critério principal a imagem da ilustração na capa. Se achassem "os desenhos na capa legais", optavam por aquele livro para retirada ou leitura.

Essas observações evidenciam a necessidade de ampliar o repertório estético e os critérios de seleção literária dos alunos. É fundamental apresentar-lhes o nome de autores, editoras, o contexto das obras, a variedade de temas, entre outros aspectos relevantes para uma escolha mais criteriosa e informada.

Ao investigar como eram os momentos de leitura literária compartilhada vivenciados pelas crianças, constatou-se que tais momentos ocorriam diariamente. Os procedimentos realizados pela educadora nesses momentos incluíam: apresentação da capa, leitura do título e nome do autor, leitura do texto, apresentação das ilustrações e exposição da moral ou significado da leitura.

Essa abordagem, no entanto, revelou a necessidade de proporcionar vivências de mediações de leitura literária que promovessem, por meio da leitura compartilhada e da discussão literária dialógica (Bakhtin, 2003a), a apreciação estética (Coutinho, 2014; Azevedo, 2007), além de desenvolver estratégias de leitura típicas de leitores proficientes (Solé, 2012; Vidal, 2019; Kleiman, 2000; Girotto; Souza, 2010) e exercitar a reflexão e a leitura crítica (Silva, 1997; Chambers, 2023; Koch; Elias, 2008).

Assim, foram aplicadas oito mediações de leitura com o objetivo de ampliar o repertório literário, promover a apreciação estética e estimular o pensamento crítico por meio de habilidades como pensar, analisar, escutar, apreciar, questionar e reformular.

Além disso, visou-se o uso de estratégias de leitura que envolvem conhecimentos prévios, seleção, antecipação/previsão, inferência, verificação e validação. Esses recursos são essenciais para controlar a leitura e acessar tanto as informações explícitas quanto as implícitas do texto. A leitura foi realizada de forma coletiva para fomentar a interação e o intercâmbio de informações.

Na primeira mediação, observou-se que, embora as crianças utilizassem o conhecimento prévio, a seleção e a inferência, esses recursos não estavam voltados para a realização de uma leitura mais profunda, que acessasse não apenas as mensagens explícitas, mas também as implícitas. Outro ponto notado foi o pouco uso da verificação, da validação e da comunicação e compreensão por meio da interação (Bakhtin, 2003a).

Durante essa primeira leitura, as crianças apresentaram uma postura mais passiva, aguardando respostas sobre suas dúvidas ou uma interpretação do texto por parte da mediadora. No entanto, após a mediadora utilizar uma das estratégias da Didática de Brousseau (1986), a

devolutiva da pergunta. Os estudantes começaram a buscar informações diretamente no texto, evidenciando um progresso na autonomia e no engajamento crítico durante a leitura.

Os alunos também demonstraram desconforto com partes do texto que apresentavam uma grande quantidade de escrita, revelando uma preferência por textos mais curtos. É importante destacar que, no livro utilizado, a parte que continha uma carta, onde havia mais texto verbal, trazia informações cruciais para a resolução do conflito central—se o personagem era um elefante ou um gato. No entanto, nenhum estudante conseguiu identificar essa informação, que estava implícita no texto.

Durante a discussão coletiva que se seguiu à leitura, as provocações apresentadas pela mediadora, por meio de questionamentos, ajudaram os alunos a utilizarem as estratégias de leitura. Eles precisaram verificar informações no texto e validar suas interpretações.

Outro aspecto trabalhado com as crianças foi a escuta ativa das falas dos colegas. A mediadora constantemente destacava o que uma criança havia dito sobre o texto e levava essa informação para o grupo, incentivando, assim, a construção coletiva de sentido e ampliando as percepções sobre o texto.

Portanto, nessa primeira mediação, as crianças demonstraram um uso limitado das estratégias de leitura, da apreciação estética, do posicionamento crítico e reflexivo, além de uma postura passiva em relação ao texto.

Já na mediação do livro “Lá e Aqui” (Moreyra; Moraes, 2015), a postura da maioria dos alunos havia mudado para uma postura ativa. Eles estavam mais atentos às imagens, tentavam correlacionar o texto com a ilustração e demonstravam uma construção de sentido baseada no uso dessas duas linguagens. No entanto, eles se depararam com a problemática do texto e da ilustração metafórica.

A pesquisadora, que tinha como objetivo ajudar as crianças a desenvolver suas competências leitoras—entendidas por Perrenoud (2000) como um conjunto de habilidades voltadas para a resolução de problemas—planejou trabalhar com textos que apresentassem diferentes objetivos, temas, mensagens e linguagens, ampliando o repertório literário dos alunos.

Devido ao caráter abstrato e subjetivo da metáfora, os participantes tiveram dificuldade em acessar as camadas do texto e as mensagens implícitas, o que exigiu intervenções mais frequentes da mediadora. Por meio de perguntas provocativas, a mediadora ajudou os alunos a desvendar essas camadas. Apesar das dificuldades com a linguagem, as discussões estavam mais intensas; os alunos observavam atentamente as ilustrações e o texto verbal, faziam

antecipações e inferências com maior frequência, demonstrando uma postura ativa em relação ao texto.

Eles também recorreram mais à verificação e à validação de suas interpretações. Após as intervenções da mediadora e em colaboração com o grupo, os alunos conseguiram acessar a mensagem proposta pelos autores, ampliando seu repertório linguístico e de significação.

Na última mediação, do livro “Obax”, a postura dos alunos era ainda mais investigativa e questionadora. Eles buscavam informações com o objetivo de acessar as camadas implícitas do texto. A participação dos alunos era intensa; todos queriam contribuir com suas observações e interpretações, o que os ajudava a realizar uma leitura mais profunda do texto. O olhar estético estava mais apurado, tanto na questão verbal quanto no visual.

O livro continha mensagens implícitas importantes para a compreensão da narrativa, que foram acessadas com mais facilidade pelos alunos. O uso das estratégias de leitura foi constante durante a construção de sentido por parte do grupo, demonstrando um avanço no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, capazes de usar as estratégias de leitura para ajustar sua compreensão e realizar uma leitura profunda do texto, indo além "das linhas e das entrelinhas" (Silva, 1997).

Dessa forma, a pesquisa evidencia que uma mediação literária planejada, que promove o diálogo entre o livro, o leitor e o coletivo, utilizando-se como base o uso de estratégias de leitura, repercute no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, contribuindo significativamente para a formação literária dos alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

PRODUTO TÉCNICO

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

CAMILA ANGELA CARVALHO DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS DURANTE A INFÂNCIA**

SANTOS

2024

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	245
CAPÍTULO 1 - O TEXTO LITERÁRIO E A IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO	247
CAPÍTULO 2 - LEITOR LITERÁRIO CRÍTICO E REFLEXIVO: PARA ALÉM DAS ENTRELINAS	253
CAPÍTULO 3 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA: RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LEITOR PREOFICIENTE	257
CAPÍTULO 4 - A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA, PROPOSIÇÕES E POSSIBILIDADES	262
SUGESTÃO DE LEITURAS E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS	272
CONCLUSÃO	290
REFERÊNCIAS	291

INTRODUÇÃO

O livro *MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS DURANTE A INFÂNCIA* visa contribuir com formadores de leitores, trazendo reflexões sobre pontos importantes que devem ser contempladas durante uma mediação literária para promover o desenvolvimento de leitores críticos na infância.

Este livro é o produto técnico, fruto da Dissertação Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas Educacionais, intitulado *MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E REFLEXIVOS NA INFÂNCIA*. O Mestrado Profissional tem como objetivo promover a transformação do ambiente de atuação do profissional, desenvolvendo a crítica e a reflexão a partir de uma problemática observada dentro desse ambiente e o produto técnico visa contribuir como um elemento transformador dessa prática profissional.

Logo o problema pesquisado foi sobre de que maneira a mediação literária promove discussões utilizando-se das estratégias de leitura: uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, verificação e validação onde contribuem para a formação de leitores críticos e reflexivos ainda na infância.

A leitura literária é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, pois proporciona o acesso a inúmeras narrativas e mundos simbólicos que vai compondo o imaginário dessa criança, além de criar para ela a oportunidade de exercitar habilidades críticas e reflexivas por meio do diálogo sobre os textos lidos (Chambers, 2023).

De acordo com Candido (1995), por meio da literatura acessamos múltiplas culturas, múltiplas formas de sentir e pensar. Além de sermos colocados a refletir sobre diversos problemas sociais que, muitas vezes, durante o nosso dia a dia não nos atentemos. Mas para acessar toda essa potencialidade que os textos literários proporcionam é necessária uma postura mais crítica perante o texto (Silva, 1997). E essa postura só se desenvolve por meio de ações de leitores mais proficientes. Os mediadores de leitura, é que criam recursos para que esse desenvolvimento ocorra, criando planejamentos e realizando intervenções durante a leitura.

Portanto, o livro se propõe a apresentar de que modo a mediação literária promove o exercício do uso de estratégias de leitura. Tais como: uso de conhecimentos prévios, seleção, antecipação/previsão, inferência, verificação e validação, utilizando-se de discussões coletivas e colaborativas e com base na comunicação discursiva e interacional proporcionando o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Sendo assim, serão apresentados os seguintes capítulos:

Capítulo 1 - O texto literário é a importância no processo de humanização do indivíduo. Neste capítulo iremos apresentar como o texto literário atua como um catalisador que proporciona um espaço para explorar a complexidade humana, fomentando um diálogo entre o conhecido e o novo, dessa forma, possibilitando ao leitor conhecer a si, ao meio e o outro. Por meio do texto literário o leitor acessa diferentes épocas, lugares, costumes, sentidos e sentimentos, assim, ampliando o seu conhecimento e a sua visão de mundo.

Capítulo 2 - Leitor literário crítico e reflexivo: para além das entrelinhas. Neste capítulo serão abordados quais são os comportamentos que compõem um leitor crítico e reflexivo.

Capítulo 3 - Estratégias de leitura: recurso para o desenvolvimento do leitor proficiente. Serão apresentados recursos que auxiliam na compreensão e análise das obras literárias.

Capítulo 4 - A mediação de leitura literária, proposições e possibilidades. Neste capítulo serão abordados alguns pontos da mediação, tais como: planejamento, seleção, escuta, diálogo, entre outros pontos importantes que devem ser contemplados durante uma mediação de leitura.

Capítulo 5 - Possíveis encaminhamentos.

CAPÍTULO 1 - O TEXTO LITERÁRIO É A IMPORTÂNCIA NO PROCESSO SOCIAL E HUMANIZADOR DO INDIVÍDUO

A leitura literária exerce uma função importante na formação do indivíduo, devido proporcionar aos leitores o acesso ao conhecimento produzido pelo patrimônio histórico sociocultural da humanidade, possibilitando-os, dessa forma, criarem condições para a participação ativa na sociedade.

De acordo com Candido (1989, p.v13) “A literatura se expressa de forma universal ao longo de toda a história da humanidade, confirmando e negando, propondo e denunciando, apoiando e combatendo, oferecendo a possibilidade de vivenciarmos dialeticamente os problemas”. Visto que, o acesso a esse conhecimento proporciona ao sujeito compreender, questionar e transformar a própria realidade.

Por meio da leitura literária, o leitor acessa diversos modos de viver, sentir, agir e pensar, no qual lhe possibilita entender o mundo, a si mesmo e ao outro, ampliando o seu repertório social, cultural, emocional e humano (Failla, 2021), tornando-se, dessa forma, um recurso humanizador, pois “[...] a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade” (Macedo, 2021, p. 47).

Ela oportuniza, por meio da experiência estética, a aquisição de conhecimentos, a apropriação da língua, a revisitação ao passado, a ampliação à percepção sobre o mundo, a reflexão sobre si e o desenvolvimento ao sentimento de pertencimento social, na qual ocorre por meio da polifonia cultural que os textos apresentam. Polifonia, por sua vez, são os diversos discursos e vozes que se expressam e compõem um texto. E a polifonia cultural são as diversas culturas e formas de sentir, organizar e pensar, que, neste caso apresentado, ocorrem por meio dos textos (Bakhtin, 2013).

A literatura utiliza-se da linguagem para materializar-se. Sendo a linguagem um sistema simbólico que utiliza do sistema de representação da realidade, ela medeia à comunicação e as relações entre os indivíduos, estabelecendo significados tanto individuais como compartilhados (Rego, 2014). Vale ressaltar que a linguagem não exerce somente a função referente à comunicação sobre a realidade, mas também ajuda perante a sua construção (Munita, 2024) .

Os processos simbólicos (Nóbrega, 2009) oferecem a possibilidade de transformação por meio de espaços de (re) significação para os indivíduos sociais, isso porque oferece a possibilidade de criação, apropriação e de troca de conhecimentos. Possibilitando, assim, a formação de identidades que compreendem o seu papel de homo faber (homem artificie), homo

ludens (homem lúdico) e homo sapiens (homem sábio), compreendendo os contextos ao qual estão inseridos. E dessa forma, construindo comunidades intersubjetivas, alterando realidades, modificando e gerando novos significados que resultam em outros textos, num processo infinito de releituras, numa polifonia de vozes e reflexos.

A arte, em especial, é uma forma de expressão que utiliza de signos e símbolos, que são produzidos e interpretados pelo homem ao longo de sua história. Ela não apenas oferece entretenimento, mas também transmite informações e mensagens aos que a dispõem ou a produzem (Biesdorf, 2011).

Partindo desse pressuposto, a literatura, recurso simbólico, repercute no processo de constituição da subjetividade do leitor, uma vez que, a subjetividade é constituída por meio de experiências que ocorrem com o sujeito e como ele as elabora. Essas experiências delineiam a maneira de se relacionar tanto com o mundo externo quanto com o mundo interno.

Durante o ato da leitura literária, afloram sentidos e significados originados tanto de experiências sociais quanto individuais, tanto do leitor quanto do escritor, tornando-se assim um espaço de subjetivação, na qual os textos literários propiciam ao indivíduo vivências que abrangem o espectro cognitivo, cultural, emocional e social, ampliando o seu repertório e refletindo na sua construção subjetiva.

Esse espaço de subjetivação possibilitado pelo texto literário apresenta narrativas de vivências, nas quais, em muitos casos, o leitor desconhece, tornando-se um processo enriquecedor de conhecimento. Em outras ocasiões, oferece ao leitor experiências nas quais ele viveu e reconhece, porém, apresentando-as por outras perspectivas, portanto, possibilitando um novo olhar, uma nova análise, por vezes, mais profunda, crítica e reflexiva sobre o tema.

Desse modo, a obra literária funciona como uma lente de aumento, ampliando a percepção do leitor sobre suas próprias experiências, auxiliando-o a refletir e reavaliar suas vivências. De acordo com Montes (2020, p. 225) “A leitura é um anseio por significados”. Assim, a leitura repercute tanto a subjetividade individual quanto a coletiva, ao gerar e interpretar sentidos e significados novos.

Durante a interpretação de uma obra literária, o leitor necessita estabelecer uma rede de conexões simbólicas e intertextuais, as quais estabelecem um diálogo entre a realidade ficcional da narrativa e o mundo concreto que o cerca. Este percurso estabelece “[...] o caminho da verdadeira imaginação, que não se nutre dos resíduos da percepção e, portanto, não é uma espécie de sombra da realidade; ao contrário, estabelece séries autônomas e coerentes a partir dos estímulos da realidade” (Candido, 2012, p. 4).

Dessa forma, ela proporciona um intercâmbio entre o real e o ficcional que se fundem e se transformam durante a construção de sentido e compreensão durante a leitura. Esse processo oportuniza ao leitor adentrar nos contextos sociais, culturais e emocionais que fazem parte da experiência humana, mesmo que ainda ocorra de forma ficcional.

O texto literário apresenta mais que apenas reproduções ou modificações de padrões subjacentes, ela surge da necessidade e da resposta a uma demanda universal humana, a necessidade de ficção e de fantasia, que é inerente ao ser humano (Candido, 2012). Visto que, por meio dela, há a experimentação de situações e vivências que não comprometem a existência real, tornando-se, assim, um lugar seguro de criação, investigação e descoberta e que ofertam considerações importantes sobre a própria identidade e destino.

Isso ocorre devido à compreensão da estrutura de um texto está intrinsecamente ligada ao entendimento de como ele surge dentro de certo contexto, conquistando uma autonomia interdependente, que ocorre por meio do encadeamento das palavras. Dessa forma, ocasionando um desvelar dos problemas individuais e coletivos que perpassam as obras literárias e as interligam ao mundo real.

De acordo com Candido (1995, p. 180) “[...] Toda obra literária pressupõe essa superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido”.

Dentro desse processo, há o surgimento de uma nova forma de produção psíquica, não como um ato intencional do indivíduo, mas como uma qualidade adicional da psique humana na qual determina o status subjetivo da experiência vivida. Ainda que de forma ficcional, resultando em uma nova configuração subjetiva que constrói perante a própria experiência da leitura. Isso ocorre devido o conteúdo trabalhado na obra literária, ‘constituir um elo indissolúvel ao conhecimento, que, na grande maioria, de forma inconsciente incorpora-se ao subconsciente sendo difícil avaliar o modo e a profundidade que a experiência da leitura literária proporcionou (Candido, 1995).

Ler é deixar-se levar pela situação, brincar com as palavras, deixá-las ressoar em nós e perder-nos nelas, encontrar o distante no próximo, cair e depois levantar, sabendo que a caminhada nada mais é que uma repetição. A literatura é afastamento, e ela se pratica também à distância nos limites do território, lá onde as fronteiras logo se tornam porosas. A subjetividade aparece aí, antes de tudo, não como um tema ou um dado sobre o qual podemos nos debruçar a fim de lhe avaliar a performance, mas como condição fundamental à sua prática (Gervais, 2013, p. 51).

Nesse contexto, a literatura encontra-se com a subjetividade imersa em um ambiente complexo, na qual reflete igualmente a complexidade humana, auxiliando o indivíduo

compreender-se, compreender o outro e compreender o seu meio, portanto criando um ambiente dialógico.

O dialogismo, segundo Bakhtin (2008), presume um exercício ativo entre Eu e o Outro em espaços de interlocução socialmente organizados em interação linguística. Nessa acepção, o dialogismo é o encontro das diferenças provenientes das práticas humanas de linguagem, na qual os indivíduos se representam pelo princípio dialógico marcado pela alteridade e pelo conflito dos sistemas de valores que traduzem as suas mais distintas perspectivas e convicção sobre o mundo.

A leitura e a escrita possuem a característica dialógica na construção do sentido, realizando assim uma comunicação. De acordo com Bakhtin (1993), as relações dialógicas fazem parte da existência, pois os indivíduos participam do diálogo em suas vidas constantemente, seja pelas interações diretas com outros indivíduos ou pelo acesso a produtos culturais.

A linguagem sendo um produto cultural é resultante do processo dialógico, no qual os enunciados são encadeados por enunciados pregressos, entre o passado (o que foi dito) e o futuro (o que será respondido), tornando-se, assim, em resultado de uma experiência social e cultural. Vale ressaltar que quando a palavra é anunciada por um indivíduo e ganha um acabamento específico, ela se converte em enunciado (Bakhtin; Volochinov, 2006), portanto, o texto mais situação social de interação é igual a enunciado (Rodrigues, 2005).

De acordo com Bakhtin (2010), o sujeito que escreve, lê ou fala “[...] incorpora em seu texto as experiências e as influências da sociedade em que vive do contexto na qual seu enunciado é produzido” (Oliveira, 2024, p. 30). Sendo assim, os textos e as leituras literárias são carregados de ideologia, opiniões, crenças e valores, tornando o discurso responsivo.

A obra literária é um ato comunicativo inserido na prática social, na qual leitores e escritores, a partir de seus repertórios pessoais (cultura, sociedade, ideologia, vivências, entre outros), são transportados para vivências no campo simbólico e subjetivo. De acordo Silva (2003, p. 6) “[...] é um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor”.

Dentro dessa acepção quanto mais farto for o repertório cultural do leitor e do escritor, mais potente será sua habilidade escritora e leitora. Visto que, quanto maior for esse repertório mais possibilidades de criação, construção de sentidos e interpretação esse indivíduo terá em relação à obra.

Este processo de criação e recriação sucede devido ao texto literário ocorrer por meio da fabulação, da ficção. De acordo com Candido (1998), a literatura é toda criação com toque

poético, ficcional, dramático que fazem parte da sociedade e da cultura desde os tempos antigos, estão entre eles: chistes, poemas, lendas, romances, cordéis, contos, poesias, mitos, entre outros, que surgem a partir de um contexto histórico.

O texto literário surge da criação e do trabalho do escritor, que, ao criar a sua obra, expressa toda sua subjetividade e conhecimento, apresentando ao leitor diferentes culturas, épocas, sociedades, formas de pensar, sentir, fazer e viver, que ampliam o repertório de quem está lendo, possibilitando, assim, ao leitor desenvolver e exercitar a criatividade, a imaginação, a empatia, a criticidade, ampliar perspectivas, além de oportunizar-lo a lidar com seus medos, sonhos, angústias, desejos, inquietações e frustrações, e, dessa forma, impactando na sua composição subjetiva e no conhecimento.

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. (Coutinho, 2014, p. 1)

Tais obras necessitam de um receptor: o leitor, que utilizará todo o seu repertório (linguístico, social, cultural, cognitivo, emocional e psíquico) para construir os significados e os sentidos transmitidos pelo texto. Ele precisará dedicar uma atenção especial para compreender, construir e assimilar todos os significados que a história lhe oferece, inclusive aqueles que estão ocultos, ou melhor, dizendo, “nas entrelinhas”. Essas construções de significados ocorrem por meio de um diálogo, uma interação, no qual o leitor empresta o seu repertório e experiências para compor as cenas e a narrativa apresentada pelo autor.

Neste processo, o leitor não apenas reproduz ou reconstrói o que foi apresentado, mas também imprime todo seu repertório e subjetividade ao elaborar a história, tornando-se um coautor do texto. Basta lembrar que a narrativa é construída na mente do leitor, portanto, sendo um processo de criação, imaginação e significação contínuo, transformando-se em um construtor ativo de novos conhecimentos, além de um processo libertador.

De acordo com Petit (2009, p. 37), “Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele outro, diferente do que acreditava ser.” Logo, é na interação entre o eu e o outro que o significado se desenvolve.

O exercício da imaginação e da criatividade, são ações que compõem a prática da leitura literária, estimulam a habilidade de resolução de problemas e a análise reflexiva e crítica, uma vez que o leitor necessita realizar uma série de operações mentais, tais como: a seleção, a

organização, a análise, a interpretação, a avaliação e atribuição de sentido e compreensão do texto (Reyes, 2010). Isso se deve pelo motivo do texto literário apresentar múltiplas camadas, planos e possibilidades, nas quais o leitor transita durante a leitura.

De acordo com Britto (2015) a criatividade pode ocorrer a partir da derivação ou rupturas de objetos ou ideias as quais se tem conhecimento do modo como esses se dão. Isso ocorre por meio de processos de estudo, indagação, análise, comparação, avaliação em que as obras literárias oportunizam ao leitor quando este acessa contextos ou temas por meio das narrativas.

De acordo com estudos trazidos por diversos autores, tais como: Mar (2006), Bettelheim (2016); Calligaris (2007), entre outros, o acesso a narrativas complexas, a múltiplas vivências e à diversidade de perspectiva de mundo encontradas na literatura pode promover a empatia, permitindo aos leitores terem acesso a realidades e mentalidades diferentes, vivenciando suas alegrias, dores e desafios, por meio das histórias dos personagens.

Dentro dessa acepção, a literatura torna-se um importante recurso para acessar o que há de mais profundo e íntimo no ser humano. Pois de acordo Bakhtin (2017, p. 29) “O reflexo de mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do eu-para-mim (poderia esse eu-para-mim ser só?)”, é nessa relação com o outro que o indivíduo vai se percebendo e se construindo.

Em uma sociedade na qual há uma diversidade de discursos sendo produzidas em situações as mais diversas possíveis, apresentadas em cenário por contradições sociais, por problemas estruturais que distanciam cultural e economicamente tantos cidadãos, o diálogo com as situações relacionadas a nossa realidade por meio do universo ficcional poderá oportunizar um posicionamento crítico aos sujeitos leitores à sensibilização diante de tais contradições, de modo a superá-las.

Portanto, a literatura é uma expressão artística que lida e proporciona a sensibilização humana, apresentando suas infinitas possibilidades, realidades e complexidades, oportunizando ao indivíduo refletir sobre si mesmo, sobre suas relações e sobre o mundo que o cerca, dessa forma, a literatura proporciona a humanização ao leitor.

CAPÍTULO 2 - LEITURA CRÍTICA

A leitura é uma atividade complexa, sendo muito mais que decodificação, é o ato de produção de sentido que ocorre por meio de associações realizadas pelo leitor entre as informações dadas pelo texto e o conhecimento que ele possui como repertório, resultando em compreensão.

A decodificação, que pertence à leitura, sendo apenas uma parte desse processo, que consiste em o leitor unir letras e formar sílabas, unir sílabas e formar palavras e unir palavras e formar frases, ela sozinha não cumpre a função da leitura, que é a comunicação, seja a comunicação pelo viés de informar, de divertir, de instruir, confirmar, entre outras. De acordo com Solé (2012), a leitura é mergulhar nos sentidos do texto, compreendê-lo e interpretá-lo, por meio de buscas, reflexões, análises, contextos, informações, conhecimentos e estratégias.

A compreensão ocorre por meio de uma série de fatores interligados, que incluem: o texto, sua estrutura, a forma, o conteúdo, o leitor, suas expectativas e os conhecimentos prévios-linguísticos, culturais e psicológicos (Solé, 2012). Esses componentes devem interagir simultaneamente com o processo de decodificação e os objetivos que o leitor se propôs ao acessar e ler determinado texto, levando em conta suas hipóteses e previsões. O leitor, então, seleciona e identifica informações por meio da decodificação, fazendo uso dos seus conhecimentos anteriores e a sequência apresentada no texto, e a partir daí, vai construindo significados e sentidos que resultarão em uma compreensão.

De acordo com Silva (2011, p. 20), para que haja uma compreensão de qualidade é necessário:

- possuir conhecimentos das palavras e os seus significados;
- raciocínio de leitura, incluindo a capacidade de inferência de significados e de relacionar diversas proposições;
- capacidade de selecionar e focalizar a atenção em conteúdos explícitos do autor;
- capacidade de identificar a intenção do autor, suas motivações e perspectivas;
- capacidade de ampliar significados de acordo com o contexto;
- capacidade de localizar informações detalhadas num trecho;
- capacidade de acompanhar a organização de um trecho e reconhecer os antecedentes que se relacionam com ele;
- conhecimento específico sobre os recursos literários;
- capacidade para selecionar a principal ideia em trecho;

- realizar generalizações;
- transitar dos significados superficiais e literais e acessar os significados implícitos;
- apresentar um posicionamento sobre as informações e o texto;

No processo de leitura ocorrem atividades cognitivas, que são executadas por operações mentais, tais como: perceber, localizar informações, levantar hipóteses, inferir, selecionar dados, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras. E pelas atividades sociais, por meio da interação do leitor e o escritor por meio do texto, do acesso ao patrimônio sociocultural, das relações que o leitor estabelece com o mundo que o cerca e consigo mesmo.

Uma leitura proficiente compreende o texto e a crítica, fazendo o leitor ter uma postura dialógica e argumentativa com o que lhe foi ofertado por meio do texto, dessa forma examinando e analisando a obra: quem escreveu, o porquê escreveu, do que o tema tratava e como esse dado relaciona-se com o mundo ou consigo como esse assunto surgiu, entre outras.

Essas ações perante a leitura, tais como questionar, analisar, problematizar, contrapor, participar são ações de leitores críticos e proficientes. De acordo com Silva (2009b, p. 28), o leitor necessita apresentar uma postura analítica, crítica e profunda sobre “[...] os fatos e ideias que circulam por meio do texto”, para ter um posicionamento sobre as informações que lhe foram oferecidas, para que assim, não apresente uma postura alienada, conformista e superficial.

Vale ressaltar que todo texto é um discurso organizado, portanto um enunciado, que é produzido por um sujeito que imprime no seu discurso toda a sua bagagem social, cultural, subjetiva e ideológica. Segundo Bakhtin (2003, p. 72) o texto é constituído por meio de dois fatores: sua intenção (manifestação do sentido, incluindo as previsões e a recepção do outro) e a execução dessa intenção, ou seja, o texto possui um sujeito/um autor (escritor ou leitor) com todo seu repertório, que ao escrever visualiza uma mensagem que pretende ser compreendida. Logo, possui um propósito comunicativo, ao qual um leitor proficiente e questionador necessita observar, analisar e avaliar (Silva, 2009a).

O processo da leitura crítica necessita analisar diversos pontos de vista, questioná-las e confrontá-las proporcionando ao indivíduo uma ampliação de percepção e conhecimento do mundo e de seu papel perante a ele, o que torna o leitor menos manipulável.

Lerner (2007) afirma: "Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania [...]". Logo, essa postura analítica proporciona ao leitor um posicionamento sobre as informações recebidas, não sendo passivo a

elas, pois ele busca realizar relações, referências, implicações, julgamentos de validade, qualidade, eficiência, adequação, compara as ideias apresentadas com outras perspectivas, soluciona problemas, adiciona pensamentos e conhecimentos prévios de forma criativa, intuitiva, racional com base estruturadas de pensamento e as informações apresentadas pelo texto, portanto, ele busca acessar o que não está explícito e sim o que está implícito (Silva, 2011). Pois, ao relacionar-se com os materiais escritos, ele desvela o significado pretendido pelo autor (Silva, 2011), examinando as evidências oferecidas pelo texto, instigado em acionar informações sólidas e a fim de penetrar nas camadas de significação que lhe ajudarão na compreensão, interpretação e no posicionamento com embasado.

A ampliação da percepção e conhecimento se desenvolve por meio da reflexão, que por vezes, transforma a própria forma de pensar e compreender determinado assunto (Silva, 2009), partindo do pressuposto que a leitura crítica é uma convocação à indagação e à autoanálise constante e ininterrupta. De acordo com Britto (2015, p. 45) “Na medida em que ampliam seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente”, reconhecendo-se como parte integrante no processo dialógico, implicado pela leitura, no qual absorve a palavra do outro e apresenta uma contrapalavra, fazendo surgir sentidos novos.

Essa ação torna-se recurso para a criatividade, visto que a criatividade é muito mais do que criar algo não imaginado por alguém, a criatividade ocorre por meio de um sujeito de personalidade inovadora, original “[...] que se distingue pela aptidão de intelectual para criar” (Britto, 2015, p.46). Logo a criatividade surge de um sujeito que necessita possuir algum tipo de conhecimento estabelecido que lhe possibilite criar.

Britto (2015, p 46) afirma que é necessário possuir “[...] conhecimento dos objetos e das regras de seu funcionamento; disciplina, para estudar, indagar e produzir a novidade; a capacidade de análise, comparação e avaliação; e a responsabilidade e compromisso com o produto criado”. Dessa forma, quanto mais conhecimento o indivíduo possua, mais possibilidades de criação, uma vez que o leitor imprime sentidos subjetivos ao que lê tornando-se coautor.

Vale ressaltar que quando se pensa em um leitor proficiente, é necessário que ele desenvolva estratégias e procedimentos que lhe auxiliem na eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos com os quais se relaciona, logo, ele necessita desenvolver uma postura crítica e autônoma perante os textos. De acordo com Britto (2015, p.43) “[...] A autonomia implica conhecimento, discernimento e análise da situação, e isso se aprende”. O

leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções e interesses [...], mas aquele que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar fatores.

Uma forma concreta de formar o leitor crítico, de maneira que tenha sentido a afirmação de que o “sentido da leitura” resulta da experiência do leitor, é investir em situações em que aflorem as necessidades de criar, buscar, criticar (Britto, 2015, p. 49)

Dentro dessa acepção é importante que o leitor iniciante vivencie situações de leitura que lhe possibilitem o desenvolvimento dessas habilidades. Logo, ter experiências leitoras com leitores que utilizam e usam essas estratégias em suas leituras, sendo modelos e auxiliem o leitor aprendiz a desenvolver habilidades que lhe possibilitem acessar o que está implícito na leitura e apresentando uma postura questionadora, analítica e argumentativa (Silva, 2009a) é importante para um leitor em formação.

De acordo Chambers (2023), a leitura crítica deve iniciar-se ainda na infância, uma vez que as crianças apresentam faculdades críticas inatas. Desde o seu nascimento, a criança tenta analisar e compreender tudo o que está à sua volta, essa ação é importante para a compreensão de si e do mundo que está à sua volta. Embora elas nasçam como essa prontidão é necessário desenvolvê-las, refiná-las, exercitando-as com profundidade. Logo, um leitor iniciante necessita desenvolver essas habilidades que “[...] exige o domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas” (Giroto; Souza, 2011, p. 12).

De acordo com Chamber (2023), durante uma mediação de leitura literária por meio do diálogo, as crianças apresentam muitos comportamentos de leitores críticos. Isso ocorre quando elas apresentam suas interpretações, correlacionam elas com outras leituras, apontam características estéticas, com o mundo, analisam, questionam, julgam, entre outros. Contudo, o autor afirma que essas ações devem ser exploradas e ensinadas.

Munita (2024) afirma que se deve pensar no desenvolvimento de uma competência literária que mobilize conhecimentos necessários para a compreensão e interpretação de textos. Ela deve estar pautada em uma crescente de complexidade. Segundo o autor (Munita, 2024, p. 66), algumas aprendizagens necessitam ser desenvolvidas, são elas:

- desenvolver a percepção de como a leitura está interligada consigo e o mundo que o rodeia;
- desenvolver o domínio especializado por meio de leitura compartilhada e autônoma;
- desenvolver o conhecimento sobre conceitos literários;

- promover o encontro com diversos leitores com o propósito de ampliação de perspectivas e conhecimentos;
- promover diversas maneiras de fruição, tais como: perspectiva de personagens, intertextualidade, jogos metaficcionais, entre outros;
- desenvolver uma interpretação complexa, explorando sentidos conotativos, simbólicos, sociais, culturais;
- promover recepção com base em contextualização, seja social ou histórica;

Essas ações promovem o desenvolvimento competências de interpretação. Logo, um leitor em formação necessita de um leitor mais experiente que assuma o papel de proporcionar o desenvolvimento dessas competências leitoras. Para desenvolver essas competências, leitores proficientes utilizam durante a leitura estratégias de leitura, que possibilitam o controle durante à a construção de sentido, são elas: o acesso aos conhecimentos prévios, antecipação/previsão, seleção, inferência, verificação e validação (Bräkling 2004; Brousseau, 1986; Girotto; Souza, 2010, 2011; Solé, 2012; Vidal, 2019).

Portanto, promover, ativar e desenvolver habilidades e competências leitoras oportuniza leitura complexas que ultrapassam as “entrelinhas”, proporcionando ao leitor o desenvolvimento crítico e reflexivo. Sendo assim, a leitura é uma atividade complexa que deve ser desenvolvida.

CAPÍTULO 3 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Durante a leitura, o leitor necessita desempenhar diversas ações para que consiga compreender e interpretar um texto. Essas ações não são algo simples de realizar, é uma ação multifatorial no qual o leitor precisa desenvolver estratégias durante a leitura que lhe possibilite uma interpretação coerente e crítica sobre o texto.

Partindo do pressuposto que nenhum leitor nasce pronto, e que vai se constituindo por meio das experiências e relações que realiza durante o próprio percurso leitor, tendo um sujeito ativo durante o processo, o indivíduo constrói essas aprendizagens durante a o seu percurso. É importante que ele passe por experiências que lhe oportunizem a aprendizagem e o desenvolvimento do uso dessas estratégias.

As estratégias de leitura são procedimentos realizados com o objetivo de regular, selecionar, avaliar ações para o alcance de metas projetadas. Segundo Solé (1998, p. 68), a estratégia de leitura é “[...] um procedimento - com frequência chamada também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas. Isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. De acordo com Menegassi (2010, p. 77), as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.

Logo, as estratégias de leitura visam à utilização de recursos que auxiliam na interpretação, na compreensão, na construção de sentido e na busca de informações em um texto. Por meio do uso delas o leitor consegue “[...] selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações [...]”, o que oportuniza uma melhor organização (Solé, 2012, p. 69). Ele planeja, seleciona, compara, verifica e valida suas construções de sentido.

Afirma Kleiman (2000), que as estratégias de leitura são classificadas como estratégias cognitivas, que ocorrem de forma inconsciente pelo leitor, na qual ele realiza sem se dar conta que está utilizando, e as estratégias metacognitivas que ocorrem de forma consciente, na qual o leitor aciona algumas ações para controlar, regular, obter uma informação ou compreensão durante a leitura.

Dentro das estratégias cognitivas estão o conhecimento das regras gramaticais (sintáticas e as semânticas), e o conhecimento do vocabulário (que remete ao reconhecimento instantâneo do significado exposto no texto). E nas estratégias metacognitivas está o planejamento, a comparação, a seleção, o questionamento, entre outros.

Portanto, durante a leitura o leitor utiliza tanto as estratégias cognitivistas quanto as metacognitivas para conseguir compreender um texto.

Partindo do pressuposto que nenhum leitor nasce pronto, e que ele vai se constituindo por meio das experiências e relações que realiza durante o próprio percurso leitor, o indivíduo necessita desenvolver as aprendizagens de estratégias de leitura.

No caso da leitura, e em uma visão ampla dos processos cognitivos subjacentes a ela, isso também equivale a adotar uma visão ampla dos processos educativos que levarão ao seu domínio. Durante muito tempo consideramos a atividade de ler como uma sequência, na qual o aprendiz passa por certas etapas que poderíamos caracterizar (...). Não vamos esperar que os alunos aprendam o que não lhes foi ensinado, nem vamos esperar que aprendam de uma vez só e para sempre. Trata-se apenas de fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos do ensino: mostrar como um especialista os maneja planejar situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente este manuseamento e ajudá-lo para que, partindo de onde se encontra, possa ir sempre um pouco além, no sentido do domínio autônomo (Solé, 2012, p. 171-172).

Desta forma, um leitor proficiente deverá ajudar na aprendizagem do leitor aprendiz, propiciando experiências leitoras, nos quais ele possa:

- acionar seu conhecimento prévio que estão interligados à leitura. Entre eles: conhecimento sobre o tema, tipo de texto, formato de publicação, autor, contexto histórico, entre outras informações que contribuirão para contextualizar a história;
- antecipar e prever o que poderá ser encontrado durante a leitura;
- efetuar inferências durante a leitura, transpondo do denotativo e chegando no conotativo sugerido pela organização do texto;
- Identificar informações específicas presentes no texto;
- verificar a validade referente às previsões e inferências realizadas durante a leitura;
- resumir as informações colhidas em diferentes partes do texto;
- vincular conexões entre os diversos segmentos do texto;
- correlacionar as informações do texto com conhecimentos prévios, subjetividade, vivências pessoais e outros textos já lidos (Bräkling, 2004, p. 6).

Estas ações auxiliam o leitor a acessar as camadas do texto, realizando leituras críticas e reflexivas sobre o texto, pois “[...] se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (Solé, 2012, p. 47).

De acordo com Brousseau (1986), para que a aprendizagem se estabeleça é necessária uma tríade: aluno, professor (um sujeito experiente) e o saber, esses três necessitam interagir entre si durante o processo de aquisição de um conhecimento para que de fato ela se efetue.

Portanto, o professor (o sujeito experiente) deverá planejar situações de leitura que possibilitem o avanço do leitor aprendiz, situações essas nas quais esse leitor utilize de seu conhecimento e saberes para resolver problemas que aparecerão durante a compreensão da leitura, e consiga, por meio reflexivo, validar suas escolhas e interpretações, dessa forma, desvendando o texto e avançando na proficiência leitora.

Contudo, como esses recursos de leitura são construídos e necessitam de aprendizado, os leitores aprendizes deverão aprender a usar as seguintes estratégias de leitura:

Conhecimentos Prévios

O conhecimento prévio consiste nos conhecimentos adquiridos pelo sujeito durante sua trajetória: textuais, visuais, linguísticos, culturais, sociais, subjetivos, econômicos, psicológicos e históricos. A sua ativação durante o processo de leitura possibilita ao leitor ir decodificando, construindo sentido e interpretando a leitura (Solé, 2012).

Durante a leitura, o leitor irá buscar nos seus conhecimentos prévios as informações trazidas pelo texto. Por meio dessa intersecção que as imagens, cenas, personagens vão sendo formados no imaginário do leitor. Caso essa sincronidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que necessitará do uso de outras estratégias de leitura para solucionar essa problemática.

Portanto, a compreensão utiliza-se dos conhecimentos adquiridos pelo leitor durante a sua trajetória de vida para a construção de sentidos e interpretação de um texto.

Antecipação/Previsão

A antecipação/previsão é uma estratégia muito usada durante a leitura. Ela consiste no levantamento de hipótese, por parte do leitor, sobre possíveis encaminhamentos que o texto trará. Ela pode ocorrer no início e durante a leitura, quando o leitor pega um título e pela esfera de comunicação, suporte do texto, disposição da página, título, diagramação, fotos, legendas, ilustrações, o leitor realiza hipóteses sobre o conteúdo, forma, encadeamento, cenas e desfecho sobre a obra, dessa forma realizando uma previsão.

O leitor utiliza-se dos seus conhecimentos prévios e das informações dadas pelo texto para realizar a antecipação. De acordo com Solé (2012, p. 109), fora as questões da estrutura textual, pode-se realizar previsões de ordem físicas e emocionais dos personagens.

Portanto, as antecipações auxiliam na construção de sentido e significados durante a narrativa.

Seleção

A seleção consiste em quando o leitor seleciona as informações que julga relevantes para obter os propósitos colocados por ele ao realizar a leitura. De acordo com Solé (2012, p. 22), “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura.” Logo, saber selecionar as informações importantes durante a leitura permite ao leitor uma melhor compreensão do texto.

Inferência

A inferência consiste em quando o leitor consegue compreender o que está de forma implícita no texto. De acordo Solé (2012) as inferências necessitam dos indicadores que o texto oferece e os conhecimentos prévios do leitor, que por dedução acessa as informações que estão nas “entrelinhas” do texto. Essas deduções nem sempre se confirmam, porém, elas não são suposições aleatórias, para que ocorra uma inferência durante a leitura o leitor utiliza como informação portadores, circunstâncias de aparição, propriedades do texto, e principalmente o contexto. O contexto fornece dados que auxiliam o leitor na construção da inferência.

De acordo com Marcuschi (2011), as inferências são baseadas nos recursos sociosemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos, de diversas naturezas, que operam de forma articulada.

Dentro da premissa de Solé (2012), por meio das lacunas ou propósitos do texto, o indivíduo que está lendo por chegar às suas próprias conclusões, validando-se em algum elemento concreto ou algo que o texto oferece.

As deduções feitas por meio das inferências repercutem de forma significativa durante a construção de sentido na leitura, por vezes modificando o caminho de compreensão.

Sendo assim, as inferências integram as construções de sentido que levarão à compreensão e interpretação das obras. Elas acessam as camadas e o que está oculto nas leituras, sendo uma ferramenta importante para leitura crítica.

Verificação

A verificação consiste na ação do leitor em buscar a confirmação das antecipações e inferências construídas por ele durante a leitura. É uma checagem, na qual ele busca comprovar por meio de informações e evidências no texto suas suposições e interpretações (Oliveira, 2024). Essa ação lhe possibilita realizar um controle, um ajuste durante a leitura. Conforme vai encontrando recursos que comprovem as suas hipóteses, sua construção de sentido vai se sustentando, portanto, apresentando uma coerência sobre a sua compreensão (Gough; Hoover, 1990).

Logo, essa ação de verificação consiste em uma ação crítica perante a leitura, na qual o leitor irá procurar provas para embasar suas suposições. Ela é, portanto, uma ação que necessita do leitor atenção, reflexão, análise, ações essas importantes para a leitura crítica (Gough; Hoover, 1990).

O leitor utiliza-se de pistas textuais, imagens, citações, diagramação, entre outras, para que possa confirmar suas hipóteses. Logo é um processo ativo e interativo que necessita de avaliação constante do leitor e que possibilita uma compreensão e interpretação crítica e reflexiva sobre o texto (Pressley; Afflerbach, 1995).

Validação

A validação consiste em apresentar elementos ou informações que reafirmam sua ideia ou compreensão quando essas são indagadas. Para que isso ocorra, o leitor necessita servir-se de seus conhecimentos e informações encontradas no texto que fundamentam suas afirmações trazidas pelo leitor (Brousseau, 2008). Essa ação é muito utilizada nas discussões literárias, nas quais os leitores compartilham suas impressões sobre o texto com um grupo de leitores. De acordo com Lerner, o recurso de validação é um processo de correção mútua e autoavaliação realizada pelo leitor que impulsiona de forma positiva perante a sua formação leitora.

Sendo assim, a validação é o uso da argumentação por meio da aprovação racional (Kleiman, 1989, p. 70). É importante na construção de interpretação de um texto, uma vez que as informações oferecidas pelo leitor se mostram insuficientes, ele pode reorganizar sua compreensão e obter uma leitura mais profunda sobre o texto.

Essas estratégias aqui apresentadas são recursos importantes para o desenvolvimento leitor em construção e para uma leitura crítica e reflexiva.

CAPÍTULO 4 - A MEDIAÇÃO LITERÁRIA, PROPOSIÇÕES E POSSIBILIDADES

A palavra mediação provém da palavra latina *mediāre* que provém de *medius*: que está no meio, entre duas coisas. De acordo Cardinet (Munita, 2024, p. 83), a palavra mediação está relacionada à concepção de mudança construída por um processo de criar ou estabelecer o vínculo entre dois objetos, fatos ou pessoas, por meio da intermediação de um terceiro, o mediador, que é quem estabelece o elo, a ligação entre as partes.

Na perspectiva da “Psicologia Educacional Histórica Sociocultural” de Vygotsky, a mediação está ligada ao percurso da vida humana. Uma vez que os instrumentos técnicos e o sistema de signos produzidos pela cultura intervêm nas relações do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Dessa forma tornando-se representações mentais, que, por vezes, substituem os objetos reais e concretos, quando internalizadas, repercutindo, assim, nas funções psicológicas superiores do indivíduo (Oliveira, 2021, p. 42).

As funções psicológicas superiores, por sua vez, integram o campo mental do indivíduo e incluem elementos como atenção, criatividade, retenção de informação, capacidade de imaginar, linguagem, reflexão, comparação, organização, entre outros. Estas funções se desenvolvem a partir das interações e intervenções do sujeito com o ambiente social, os signos e os outros componentes que fazem parte da história e da cultura do indivíduo (Oliveira, 2021).

Dentro dessa acepção vygotskyana a atuação do mediador, que é o sujeito ou objeto que desempenha o papel de promover o desenvolvimento do sujeito, por meio da “zona de desenvolvimento proximal”, na qual a concepção entende como a distância entre o saber real, o conhecimento ao qual o indivíduo domina, e o saber potencial, aquele ao qual o indivíduo necessita conquistar. Sendo assim, o mediador age como facilitador, que auxilia o sujeito a sair do saber real e chegar ao potencial, dessa forma favorecendo o desenvolvimento do indivíduo (Vygotsky, 2019).

Esse desenvolvimento deve ser organizado visando um progresso que visa um equilíbrio entre o desafio e a possibilidade de êxito, em ações que tragam um desafio que promova um avanço, portanto, gere certo nível de dificuldade, mas ao mesmo tempo o sujeito seja capaz de realizá-lo, mantendo um sentimento de conquista, capacidade e motivação, que fazem parte do conceito base afetivo-volitiva.

Segundo o autor, à vontade e a motivação exercem grande influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que os aspectos do afeto e da cognição estão relacionados íntima e dialeticamente. De acordo com Munita (2024, p.99), as mediações devem “[...]ser centradas na escuta, na descoberta do outro.”

Dentro do uso do termo mediação, encontramos o termo de mediação de leitura literária, que consiste em “[...] criar um espaço de experiência, apreciação e desenvolvimento das habilidades de leitura, utilizando o diálogo, a interação social, a comunicação e a reflexão dos leitores por meio da literatura” (Oliveira, 2024, p. 21). Possui como propósito promover uma relação profunda e significativa entre o leitor e o texto, incentivando a compreensão crítica, a reflexão, a apreciação estética e a construção pessoal.

De acordo com Munita (2024) o mediador de leitura é uma pessoa que possui habilidades e diversos conhecimentos referentes à cultura e ao trabalho social, no qual intervém intencionalmente, tendo como objetivo oferecer condições favoráveis para a apropriação em relação à cultura e ao mundo da escrita, criando condições de usufruir dessas condições.

De acordo com o autor, isso ocorre por meio de encontros subjetivos nos quais são compartilhados afetos, emoções, experiências leitoras, promovendo a transgressão de limitações, sejam elas socioculturais ou bibliográficas, que limitavam a participação ativa desses sujeitos no mundo da escrita.

O mediador deve esforçar-se para formar leitores que se conectem com a leitura, exercendo-a de diversas formas de fruição e compreensão. Portanto, desenvolvendo situações de leitura e amparando os jovens leitores no processo de aquisição de habilidades relacionadas à cultura do escrito (Munita, 2024). Dessa forma criando pontes e favorecendo interações entre leitores e livros. Tudo isso organizado em um itinerário que promova a progressão de compreensão e produção cultural, assim, desenvolvendo um leitor que “desperte o desejo de ler, crie hábitos de leitura ou leve à construção de uma cultura letrada mais ampla e constante” (Colomer, 2004, p. 9), e que ultrapasse a leitura dos textos literários, mas que a partir dessa leitura leia a si, ao outro e ao mundo.

De acordo com Aragão:

Poderíamos dizer que a mediação de leitura é a ação de promover o encontro entre o leitor e o livro para que, a partir desse encontro, haja a escuta do leitor e a conversa entre os livros, os leitores e o mediador com o propósito de que cada um dos participantes e todos juntos construam os mais diversos sentidos para o texto (Aragão, 2018, p. 151).

A mediação de leitura literária promove uma experiência coletiva envolvendo pessoas múltiplas, diversas e singulares, que trazem consigo inúmeras experiências e vivências, e apresentam subjetividades e culturas próprias se constituindo em uma ocasião no qual a diversidade, a singularidade, a imaginação, a criação, o íntimo e o coletivo se entrelaçam impulsionados pelos enigmas, questionamentos, visões e possibilidades que o texto literário oferece.

Demonstrando que há múltiplos sentidos e interpretações do que foi lido e que no coletivo essas significações podem se ampliar, se transformar e até acessar camadas do texto, que por vezes estão ocultas (Chambers, 2023). Logo, a mediação literária deve constituir uma conexão entre o livro, o leitor, o coletivo e o mundo, promovendo questionamentos que acolham, estimulem e convidem os participantes a comunicarem suas perspectivas.

De acordo com Pastorelle e Viotto (2021), durante todos os momentos, o mediador deve estar em alerta aproveitando detalhes, partes da leitura ou comentários trazidos dos participantes abrindo espaço para diferentes tipos de apreciações e interpretações. Sua intenção deve ser ampliar as observações do grupo, ajudando-os a compartilhar suas impressões sobre o texto e a tecer diálogos significativos.

E ao término da discussão coletiva, ele deve realizar uma autoavaliação de sua atuação, analisando se soube utilizar de todas as possibilidades que surgiram, tanto do texto quanto das observações trazidas pelo grupo.

Vale ressaltar que o aprimoramento nas ações de mediações é conquistado perante o percurso das ações praticadas, é uma conquista que demanda tempo e que deve estar centrada sempre na escuta. É a escuta sensível que vai direcionando as intervenções e o diálogo. De acordo com Bajour (2012, p. 45), “É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com leitores e com textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.”, inclusive o próprio mediador.

Durante as mediações, o mediador desempenha uma função importante ao engajar, propiciar e facilitar esses diálogos. Ele elege, acompanha, escuta e formula questionamentos que possam estimular uma reflexão profunda sobre a leitura. Sendo assim, ele é responsável por articular os diálogos entre as diferentes subjetividades dos participantes e a obra literária, promovendo a construção de significados e interpretações.

Desse modo, durante essas ocasiões, “[...] não se busca determinar quem possui mais ou menos conhecimento, mas sim reconhecer as diversas possibilidades de interpretação e as diferentes repercussões que um texto pode ter em um grupo de leitores” (Oliveira, 2024, p. 44). Assim, tornando-se um verdadeiro encontro de saberes literário (Bajour, 2012).

De acordo com Petit (2013), todos os indivíduos possuem o direito ao conhecimento, à imaginação, ao acesso aos bens culturais, nos quais favorecem a construção e a descoberta em relação a si e ao outro, por meio da fantasia, que oportuniza o pensamento e a formação do espírito crítico.

Durante as ocasiões de mediação literária, elementos simbólicos, culturais e subjetivos se exteriorizam mostrando-se em evidência, exigindo que o mediador esteja atento ao que se

apresenta, criando uma rede de comunicação na qual a diversidade e as individualidades se manifestem e dialoguem entre si. Portanto é fundamental acolher e respeitar as ideias trazidas pelos participantes (Nóbrega, 2009).

O mediador, durante esses momentos, realiza perguntas provocativas que não tem como objetivo receber uma única resposta, mas sim proporcionar uma observação mais profunda por parte do leitor, levando a aprimorar sua percepção estética, habilidades leitoras e crítica sobre a obra, além de estimular a participação e o compartilhamento de impressões entre os participantes do grupo (Petit, 2023, p.22).

Vale ressaltar que essa ação de provocação por meio de questionamentos deve ser sutil, oportunizando espaços de composição de sentidos e significados por parte dos leitores, auxiliando-os na própria construção de interpretação e compreensão durante a leitura da história, portanto, permitindo-lhes produzir suas próprias pontes e metáforas (Petit, 2013, p. 27). Por vezes, quando aberto esse espaço de fala e de escuta, surgem observações e relatos surpreendentes, evidenciando e apresentando ao mediador pontos não pensados ou observados por ele, tornando-se um momento rico para todos os participantes.

No decurso da formação literária, torna-se fundamental oportunizar espaços no qual o leitor seja protagonista, possa comunicar suas percepções de forma compreensível ao grupo, dialogar com aqueles que têm formas outras de entendimento e compreensão e que embora, por vezes discordância sobre a construção de sentido, ainda assim se sinta valorizado e admirado por seus conhecimentos estéticos, artísticos, literários, culturais e sociais, tornando-se, assim, um ambiente democrático e coletivo (Bajour, 2012).

[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo do diálogo entre indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisada em si mesmo, [...] as obras devem orientar-se, pois, para a descoberta do sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo (Colomer, 2007, p. 62).

Este espaço de mediação não se trata de um espaço controlado, mas um lugar que proporciona a ampliação e ao acesso aos recursos culturais, rico em diversidade, potencialidades, promovendo a inclusão social e desenvolvimento crítico e reflexivo de todos os participantes, pois como Cosson (2014, p. 154) afirma: “Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações com as quais construímos nossas identidades e a sociedade em que vivemos”.

Outro fator importante é referente ao mediador de leitura literária, esse agente cultural, que por meio das obras literárias visa oferecer um espaço de promoção e acesso à cultura, na

qual possibilita aos integrantes ampliarem os seus conhecimentos, tornando-se mais críticos, empáticos e atuantes em seus meios sociais e culturais. Logo, ele é um idealizador e um promotor de mudança social e cultural (Munita, 2024).

Os mediadores exercem uma ação importante no percurso do leitor iniciante. Principalmente, na infância, quando ele empresta sua voz e conhecimento sobre o mundo da escrita dando acesso à criança ao mundo da arte literária, convidando-a, por meio das suas leituras, e conversas sobre a obra, expressar suas sensações, interpretações e conhecimentos perante a leitura. Portanto, possibilitando-a participar do mundo letrado, ficcional.

De acordo com Zilberman (2003) na infância as crianças procuram compreender o mundo por meio da linguagem, que refletirá em sua formação criativa, inventiva, comunicativa, imaginativa, cognitiva, emocional, estética, diversa e plural, refletindo na sua formação de sua subjetividade. Sendo assim, o acesso ao mundo literário possibilita a elas a ampliação do conhecimento sobre si, o outro e o mundo.

De acordo com Andruetto (2017), a relação entre os livros e o leitor ocorre por meio do encontro, no qual o mediador – podendo ser ele um familiar, um vizinho, amigo ou professor – representa um fator importante nessa ligação. O modo como ele ocorre tem impacto direto no aspecto afetivo do leitor.

Portanto, a formação do hábito de leitura deve ser um investimento iniciado na primeira infância, sendo fomentado tanto pelas famílias quanto pelas escolas, em um processo que está intimamente ligado ao vínculo afetivo (Reyes, 2010).

A participação de mediações de leitura literária na infância também oportuniza as crianças aprenderem a exercitar o pensamento crítico, a desenvolverem habilidades como pensar, analisar, escutar, apreciar, questionar e reformular. Verbos de ação são essenciais para o desenvolvimento do cidadão crítico.

As perguntas instigantes propostas pelo mediador sobre a obra lida incentivará a criança a exercitar estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência, verificação e validação (Solé, 2012; Vidal, 2019), assim, sendo convidada a expressar sua compreensão sobre o texto, fundamentando-a por meio do próprio livro, de conhecimentos prévios, subjetividade e vivências, logo, desenvolvendo habilidades de leitura crítica, reflexiva e estética (Carrijo, 2022).

De acordo com os pressupostos trazidos por Bakhtin (2003, p. 97), o mediador precisa resgatar a postura responsiva de seus leitores no ato de ler. Pois há muitos significados no ato da leitura que vão, inclusive, além da relação entre a palavra escrita e o leitor, uma vez que os textos literários são compostos por enunciados, que carregam consigo experiências, ideologias,

crenças, opiniões e valores. E o leitor ao realizar suas leituras precisam se posicionar perante esses fatores. De acordo com Jover-Faleiros (2021, p. 41), por meio da leitura realizada ou não, revela-se a formação literária dos leitores e se este está em perigo.

De acordo com Munita (2024,) uma abordagem que visa proporcionar a formação de leitores deve incluir tanto as questões de ordem subjetiva, espontânea, de ordem psicoafetiva do texto, quanto de ordem intelectual e distanciada, alicerçada em procedimentos racionais de análise e interpretação textual.

Dessa forma, promovendo uma dialética entre prismas de caráter passional e de caráter racional da obra literária, que promoverão leitores literários capacitados a realizar diferentes tipos de compreensões e fruição de textos. Portanto desenvolvendo “[...] a aquisição e domínios progressivo dessas habilidades” (Munita, 2024, p.63).

De acordo com autores como Munita (2024), Colomer (2012), Solé (2012), um leitor proficiente:

- reconhece-se como leitor e está imerso ao mundo literário, participando de grupos de diálogos literários, correlacionando a literatura com seus conhecimentos pessoais e expandindo o conhecimento sobre si, o outro e o mundo;
- ser apto no manuseio e compreensão de diversos tipos de obras literárias, realizando interlocuções textuais, sociais e culturais durante a leitura;
- apresentar uma postura questionadora perante as informações trazidas durante a leitura, compartilhando e aprofundando interpretações e compreensões mais complexas, além do manuseio referente a metalinguagem própria dos gêneros literários;
- postura receptiva a outras múltiplas interpretações, criar e testar hipóteses, buscar validar as próprias interpretações, respeitar as diferenças, agindo de forma respeitosa e democrática.

Logo, esse profissional de promoção de leitura necessita ser um leitor apaixonado pela arte literária e transmita esse sentimento aos demais participantes, pois sua ação representa uma grande responsabilidade e necessita de estudo constante para obter aprimoramento. O apreço pela literatura torna-o mais sensível às obras e as colocações apresentadas durante o diálogo coletivo (Reyes, 2014). Visto que também é um participante desse momento e está ampliando e desenvolvendo a sua construção de significados. Pois “[...] para transmitir o amor pela leitura,

e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (Petit, 2013, p. 61).

Mas vale ressaltar que o mediador não deve estar somente munido por sentimentos, ele necessita conhecer os pormenores da leitura para que tenha êxito na sua difusão. É necessário informar-se em livros, autores, editoras, congressos, simpósios, lançamentos, eventos culturais e literários. Realizar uma curadoria de livros publicados, estudar sobre o tema, entre outros aspectos, pois o repertório do mediador reflete em sua atuação (Dantas, 2019).

De acordo com Munita (2024), o mediador necessita ter um planejamento que promova o encontro, a sensibilização e o progresso do leitor. Esse planejamento não deve ser engessado, deve contemplar as necessidades do leitor, porém o mediador deve ter claro quais são as experiências às quais ele acha importante promover para o desenvolvimento do leitor. As propostas necessitam visualizar um itinerário que propiciem o desenvolvimento de habilidades leitoras. Ela deve contemplar desde a organização dos espaços para a confrontação de interpretações, a reflexão metacognitiva e, por vezes, alguma sistematização de conhecimento importante para a compreensão ou para a formação leitora.

Um dos primeiros passos perante uma mediação é a seleção da obra literária, “cada obra tem certo modo de funcionamento interno, que por sua vez responde às múltiplas decisões tomadas por seu autor ou autora ao construí-la”. Toda obra literária traz em si características e essências que é muito mais que o desenrolar dos eventos ocorridos durante o decorrer da história. São elas: as linguagens poéticas empregadas, os temas trabalhados, os gêneros literários utilizados, entre outros, que impactam na recepção e na construção de sentido, e que conforme são apresentadas necessitam de posturas e dispositivos diversos do leitor.

De acordo com Munita (2024, p. 112) “[...] À arquitetura da obra nos permitirá compreender melhor os aprendizados literários que os textos oferecem ao leitor em formação”. Portanto, a seleção da obra que será lida durante a mediação literária é um momento importante durante o planejamento.

Munita (2024, p. 108) afirma que a atenção especial por parte do mediador para os aspectos literários relevantes da obra expandem o prazer leitor em direção ao deleite estético e abre oportunidade para pensar em encaminhamentos durante a mediação. O imprevisto é algo que age contra uma boa intervenção, possibilitando situações, por vezes, desconfortáveis ao mediador, tais como um livro incompleto, conteúdos inadequados para faixa etária ou para o contexto dos participantes, ou temas aos quais o próprio mediador não se sente confortável em lidar. Outro ponto negativo é a falta de conhecimento sobre o texto minimizando o potencial de exploração da leitura.

Os livros possuem suas chaves de leitura, que são pontos que os mediadores escolhem dentro de um texto o qual ele acha importante explorar, que ele entende como interessante para o entendimento da obra ou para o progresso leitor dos participantes (Bajour, 2012). O uso das chaves de leitura também favorece e fomentam o diálogo entre o grupo.

A escolha de qual livro será lido não é algo fácil. Uma vez que, a cada livro escolhido, outros tantos deixaram de ser contemplados. Sendo assim, toda decisão exerce um certo poder (Chambers, 2023). Portanto, ao realizar a escolha, o mediador deve ter em mente qual problemática pretende trazer para discussão durante a leitura. Vale ressaltar que, principalmente no leitor iniciante, as questões estéticas e de aprofundamento literário necessitarão de uma maior intervenção por parte do mediador.

De acordo com Bajour (2012, p. 52), o mediador ao escolher as obras que serão oferecidas durante as suas mediações deve ter em mente “[...] textos vagarosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagoga, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações [...], portanto, que proporcionem um mix de sensações e pensamentos”.

A escuta atenta, é outro recurso que o mediador pode utilizar antes de realizar a escolha de quais livros irá promover a leitura. Ouvir quais tipos de leitura eles tiveram acesso, o que dizem durante e sobre as leituras realizadas, quais habilidades leitoras já dominam e quais necessitam desenvolver, quais temas seriam importantes oferecer a partir das experiências sociais, emocionais ou culturais.

De acordo com Pastorelli e Viotto (2021), ao planejar uma mediação, o mediador necessita conhecer o grupo e seu repertório leitor, de modo que possa organizar e programar leituras e diálogos que possibilitem um avanço dentro do processo de formação leitora.

A variedade é outro tema que deve ser pensado pelo mediador. Quando se pensa em um leitor proficiente, pensa-se em um sujeito que consiga transitar e realizar uma leitura crítica nos diversos gêneros literários. Logo, pensar na variedade de discursos e estruturas literárias é importante para o desenvolvimento e a construção do leitor (Munita, 2024). Logo, o mediador necessita estudar e refletir sobre sua relação com a língua e com a literatura, buscando enriquecer-se enquanto a própria formação leitora.

De acordo com Melo (2022, p. 93), para formar verdadeiros leitores, é fundamental que o livro seja destacado e colocado como protagonista nas mãos e aos olhos dos leitores e apreciado como um objeto estético, artístico e literário. Desse modo permite a valorização dos livros para além de um objeto como fontes de informação, mas também como veículos de conhecimento, entretenimento e fruição. Quando os livros são tratados dessa maneira, os

estudantes passam a enxergá-los sob um novo prisma, entendendo que suas interpretações e construções de sentido são importantes. Uma vez que reconhecem que possuem a capacidade de explorar e descobrir os significados dos textos por si próprios. Portanto, motivando os leitores, como também promovendo sua autonomia, influenciando e beneficiando suas práticas de leitura.

Após a seleção dos livros, planejamento e projeção de possíveis encaminhamentos de perguntas-chave, o mediador deverá pensar em que modo irá acolher e realizar combinados com grupo para que ocorra uma boa leitura e diálogo.

Vale ressaltar que o planejamento não é fechado, isto porque a mediação ocorre por meio da interação e da escuta atenta, que, em decorrência do que os leitores vão apresentando sobre suas construções de sentidos, o mediador propõe questionamentos que possibilitam o ajuste ou a ampliação de compreensão sobre o texto. Todavia, o planejamento programado com possíveis perguntas-chave sobre o texto propicia ao mediador a conhecer as possíveis camadas do livro.

Antes de iniciar as leituras, junto aos leitores, é importante realizar combinados que propiciem um ambiente acolhedor, respeitoso e democrático. O propósito de ajustar os acordos é ajudar os participantes a se organizarem e se prepararem para a atividade, de modo que pudessem estar mais atentos, cooperativos e engajados com a proposta e entre si.

De acordo, Solé (2012, p. 91) para que os leitores encontrem significado nas propostas oferecidas, é essencial orientá-los sobre o que se espera que façam, pois, o conhecimento dos objetivos propicia que se planejem e mobilizem os recursos fundamentais para o cumprimento das tarefas. Sendo assim, um recurso que de autorregulação, que de acordo com Ganda e Boruchovitch (2018) é uma ação importante, e que reverbera em um maior conhecimento, participação e desempenho perante as propostas oferecidas (Ganda; Boruchovitch, 2018), compactuando com Solé (2012). Neste momento, o mediador também precisa pensar quais caminhos usará para iniciar a leitura.

Alguns mediadores aproveitam esse momento para trazer algum conhecimento mais contextual sobre o livro (informações sobre o contexto em que o livro foi escrito, algumas informações sobre os autores, ilustradores, editoras, como surgiu a sua admiração pelo autor, pela editora, pelo estilo de linguagem, pela maneira como o autor compõe a narrativa, pelo tema, por recomendações de outros leitores considerados proficientes, ou pela qualidade poética da obra, entre outros fatores.

Com leitores iniciantes “as crianças”, criar um ambiente de mistério, convidando-os a iniciarem suas primeiras hipóteses sobre o que tratará o texto, ora explorando o título, ora as

questões gráficas, ora o título e a parte gráfica juntos, são alguns dos caminhos possíveis de trilhar. Portanto, trazendo perguntas disparadoras que faz com que o leitor crie hipóteses e antecipe possíveis percursos que a narrativa tratará. É importante o mediador pensar de que maneira ele convencerá que vale a pena participar daquela leitura.

Durante a realização da leitura, o mediador necessita estar atento aos comportamentos dos leitores, nesse momento eles fornecem informações de como está sendo a leitura para eles, seja por gestos ou por falas. Esses dados ajudam o mediador observar como está sendo a construção de sentido e de interpretação que os leitores estão construindo. A partir dessas informações o mediador poderá ajudar no ajuste da compreensão ou ampliar a apreciação, utilizando perguntas que ajudem o leitor nessa exploração e vivência literária. Uma vez que é função do mediador possibilitar o encontro entre texto e o leitor (Petit, 2009).

Após a leitura, o mediador pode aproveitar para aprofundar sobre as percepções sobre a leitura. Neste momento ele pode trazer questionamentos por meio das chaves de leitura, por meio das falas trazidas pelos participantes.

O importante é não se tornar um interrogatório e sim um local de partilhas (Chambers, 2023). De acordo com Bajour (2012) o mediador tece os diálogos. Assim, apresentando perguntas problematizadoras que incentivam o leitor a buscar e validar suas próprias respostas, promovendo assim uma sensibilização desse olhar estético.

É por meio do diálogo sobre a obra que as crianças desenvolvem o olhar crítico, reflexivo e subjetivo. Elas utilizam estratégias de leitura que exigem atenção, buscam informações no texto com base em seu conhecimento prévio. Projetam situações no campo simbólico, realizam inferências, antecipam possíveis ações dentro da narrativa, selecionam informações que apoiam suas inferências, verificam e avaliam a sustentação de suas ideias com dados do texto, e constroem suas interpretações, tentando validá-las por meio do diálogo coletivo.

Os leitores precisam utilizar de seus conhecimentos e exercitá-los para que se desenvolvam na leitura crítica e reflexiva.

Como afirma Silva (1999), a formação de leitores críticos requer o uso de estratégias de leitura que possibilitem uma leitura analítica, participativa e reflexiva, capaz de ir além do que está explícito nas linhas e nas entrelinhas do texto.

De acordo com Reyes (2017, p. 28) enfatiza que o papel primordial do mediador é acompanhar seus leitores nessa jornada, criando ao mesmo tempo um ambiente propício à introspecção e condições favoráveis ao diálogo, possibilitando, assim, em torno de cada texto,

que sejam entrelaçadas vozes, experiências e subjetividades de cada participante, reconhecendo suas identidades e histórias individuais.

Sendo assim, o mediador deve oferecer espaços de leitura literária que proporcionem interação, a escuta, diálogo e progresso nas habilidades leitoras, permitindo a expressão da pluralidade de subjetividades, experiências e compreensões de forma afetiva, respeitosa e democrática.

SUGESTÃO DE LEITURAS E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS.

Neste capítulo serão apresentadas oito possíveis mediações. Como abordado no capítulo mediação, cada mediador necessita conhecer o seu grupo e avaliar quais experiências estéticas, culturais, sociais e cognitivas são necessárias para o desenvolvimento leitor.

Os planos de aula a seguir, então, apresentam-se como possíveis sugestões, para que a partir deles, você possa planejar conforme a sua realidade.

Vale ressaltar que oito das mediações que aqui serão expostas fazem parte da dissertação do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos – 2024. **“Mediação de leitura literária na escola: um espaço para a construção de crianças leitoras críticas e reflexivas.”**

Ao realizar o planejamento das mediações, elas foram projetadas a partir dos seguintes encaminhamentos (Oliveira, 2024, p. 67):

- **Antes da mediação:** seleção dos livros, planejamento da mediação, e projeção de possíveis encaminhamentos de perguntas-chave;
- **Durante a mediação:** estabelecimento de combinados, apreciação da capa, o uso de algumas estratégias de leitura, como o acesso a conhecimentos prévios, uso da antecipação/previsão, inferência, seleção de informações, e a leitura baseada na escuta ativa e na devolutiva das perguntas aos alunos (metodologia Adidática: devolver ao aluno a pergunta realizada por ele, para que ele possa criar recursos para a resolução do problema);
- **Depois da mediação:** discussão coletiva sobre os pontos trazidos pelos alunos durante a leitura, análise das chaves que o texto apresentava, e provocações que novamente estimularam o uso das estratégias de leitura, como inferência, verificação e validação.

Sequência de Planos de Aula

• Plano de Aula 1



Tema: Mediação de leitura do livro Meu Gato Mais Tonto do Mundo (Figura 1)

Fonte: Bachelet (2017)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.
- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.

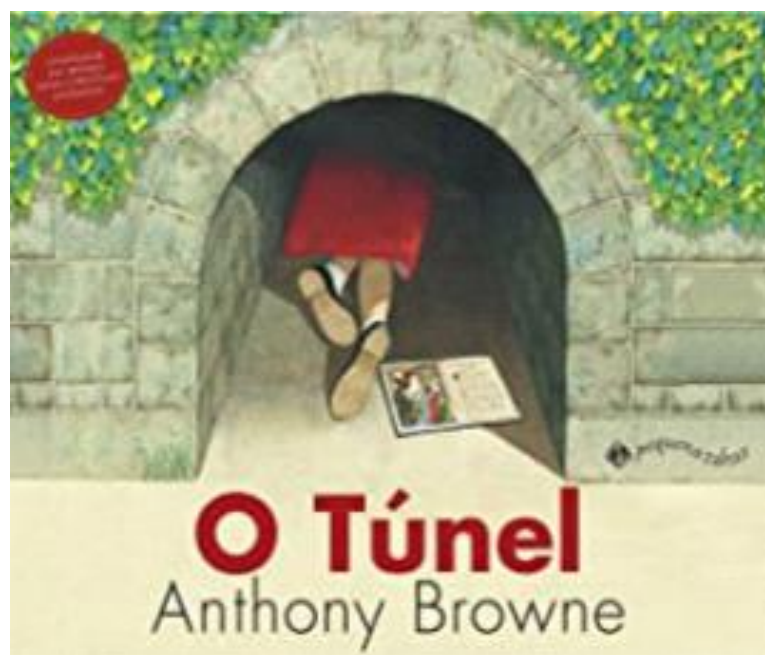
- Perguntar quem estava contando sobre o “gato”.
- Perguntar se o personagem era um gato ou elefante.
- Onde o texto mostra que é um elefante?
- Onde o texto mostra que é um gato?
- O personagem age como gato, então ele é um gato ou não?
- Por que o cocô dele cai fora do banheirinho?
- Gatos são limpos e se lambem. Esse personagem também. Então, ele é um gato?
- Em uma página, o “gato” vê uma imagem de rato e fica assustado. Gatos têm medo de ratos? Qual animal tem medo de ratos? Então, ele é um gato ou elefante?
- Quem é o dono do “gato”? Em que página do livro dá essa informação?
- O narrador/autor envia uma carta ao Museu de História Natural de Paris como resposta a uma carta recebida. O que seria “Ossos de tromba fantasiosa e em números totalmente excessivos”?
- Nesta página da carta, há muitas informações ocultas. Você percebeu alguma?
- Na página de obras de arte, todas as pinturas têm um mesmo tema pintado. Qual é?
- Por que será que todos os quadros são de gatos?
- Ao final, o narrador/personagem/autor recebe um livro. Do que era?
- Por que será que ele não encontra a raça do seu ‘gato’?
- E a última página, o que mostra?
- Então, é um gato ou um elefante?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: BACHELET, G. *Meu gato mais tonto do mundo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

- **Plano de Aula 2**



Tema: Mediação de leitura do livro O Túnel (Figura 2)

Fonte: Browne (2015)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura: uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.
- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- O que eles observam na guarda do livro? É o mesmo local? Onde isso é mostrado?
- Quem são essas crianças? O que elas carregam? Do que elas gostam?
- Realizar a leitura mostrando as imagens.

- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- O texto diz que os irmãos eram diferentes em tudo. O que era esse "tudo"?
- Olhando o quarto da menina, o que vocês observaram?
- No túnel tinha bruxa, gnomos? Onde isso é mostrado?
- Ela tinha medo do túnel, mas entrou nele. Por quê? Você também entraria se fosse uma pessoa da sua família? Você acha certo ela entrar, mesmo não se dando bem com o irmão?
- Por que você acha que as imagens eram quadrados pequenos e foram se tornando grandes? O que o autor quis comunicar com isso?
- Você encontrou imagens disfarçadas ou de outras histórias? Quais?
- Quando ela chegou à clareira, o irmão tinha se tornado uma estátua de pedra. Quem fez isso?
- Nessa página, fora a imagem do menino, o resto está preto. Por que o autor fez isso? O que ele queria comunicar?
- Ela o abraça e ele volta ao normal. Como ela conseguiu isso? O que ela fez que o ajudou a deixar de ser uma pedra?
- O que mudou do começo da história para o final da história?
- Gostaram da história? Querem fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: BROWNE, A. *O túnel*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

- **Plano de Aula 3**



Tema: Mediação de leitura do livro A Verdadeira História dos Três Porquinhos (Figura 3)

Fonte: Scieszka e Smith (2005)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.
- Falar um pouco sobre o papel do tradutor e quem realizou a tradução deste livro.
- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Perguntar se alguém conhece a história dos Três Porquinhos. Pedir para essa criança contar para o grupo.
- Perguntar se eles conhecem A Verdadeira História dos Três Porquinhos.

- Ler o título.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Perguntar que gênero textual a capa lembra.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- O que a guarda mostra sobre a história?
- Quem é A. Lobo?
- Vocês acham que seríamos chamados de "maus" se comêssemos bichinhos engraçadinhos? Isso é um motivo para ser chamado de "mau"?
- Sobre o que era a história?
- O que ele queria fazer? Onde isso é mostrado no livro?
- O que causou o acidente nas casas dos porquinhos?
- Quem era a vovozinha do Alexandre Lobo? Tinha um quadro dela.
- Foi ele que foi agressivo ou foi o porquinho? Por quê?
- Por que ele foi preso?
- Foi culpa dele?
- Ele perdeu a razão quando o porquinho foi maldoso falando da vovozinha dele?
- culpou a mídia. Você concorda?
- Ele foi culpado ou vítima?
- O que o jornal O Diário do Porco mostra?
- Ele é bonzinho ou mau?
- Foi mesmo armação? Mostre no texto.
- Você daria uma xícara de açúcar para ele?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: SCIESZKA, J.; SMITH, L. *A verdadeira história dos três porquinhos!* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

• **Plano de Aula 4**



Tema: Mediação de leitura do livro *Aqui e Lá* (Figura 4)

Fonte: Moreyra e Moraes (2015)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentação do nome da editora e ano de publicação.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar o que o título *Aqui e Lá* diz sobre a história.
- Tinha peixinhos nos olhos da mamãe?
- O que era aquela tempestade?

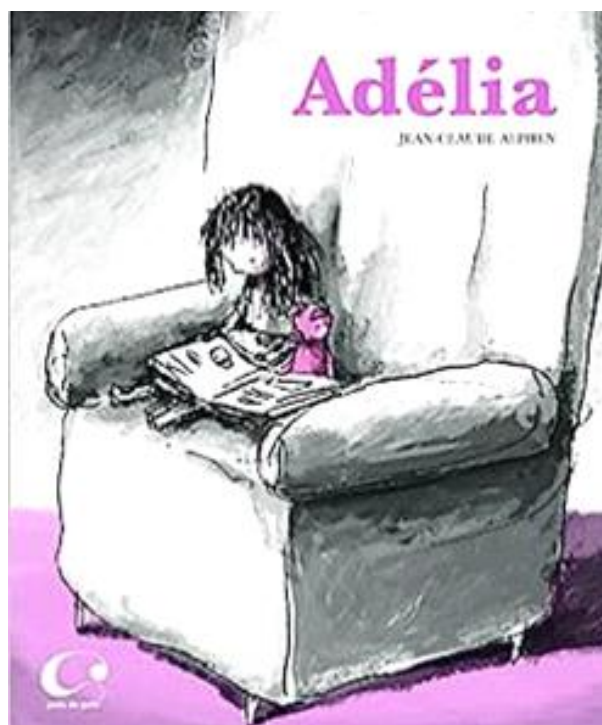
- A casa afundou?
- Por que os olhos da mamãe secaram?
- O papai reencontrou o seu caminho? Como?
- Onde cada animal começou e terminou na história?
- Qual é a casa do menino no final da história?
- O que você achou da história? Por quê?
- É uma história triste ou feliz? Por quê?
- Deseja fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: MOREYRA, C.; MORAES, O. *Aqui e lá*. São Paulo: Pequena Zahar, 2015.

• **Plano de Aula 5**



Tema: Mediação de leitura do livro Adélia (Figura 5)

Fonte: Alphen (2016)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar quem era a pessoa do quadro na ilustração.
- O que o porquinho gostava de fazer à noite?
- Quem é Adélia? Onde as imagens mostram que era ela?

- As leituras de madrugada acabaram?
- Era uma história de aventura, contos de fadas, terror ou de amizade? Por quê? Onde isso é mostrado na história?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: ALPHEN, J. C. *Adélia*. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

- **Plano de Aula 6**



Tema: Mediação de leitura do livro O Pato, a Morte e a Tulipa (Figura 6)

Fonte: Wolf (2007)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar qual era a sensação que o pato tinha há muito tempo.

- A morte tinha vindo buscar o pato para levá-lo para onde?
- A morte disse que estava perto do pato desde que ele nasceu. O que ela esperava?
- A morte disse que quem cuida do acidente é a própria vida. O que ela quis dizer com isso?
- O texto diz que a morte era simpática. Você também achou isso?
- O que aconteceu na relação entre a Morte e o Pato após o pato aquecê-la? Mudou alguma coisa? Conte-me o que mudou.
- Aparece um corvo na página em que a Morte e o Pato estão na árvore. Por que o ilustrador colocou esse corvo? Qual mensagem ele queria passar?
- Após olharmos a última página da história, por que o autor colocou o título O Pato, a Morte e a Tulipa?
- O que dizer quando o texto diz que a Morte não ficou triste, pois assim era a vida?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: WOLF, E. *O pato, a morte e a tulipa*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

- **Plano de Aula 7**



Tema: Mediação de leitura do livro Eu Fico em Silêncio (Figura 7)

Fonte: Ouimet (2021)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - uso dos conhecimentos prévios, seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentar o nome da editora e ano de publicação.
- Falar um pouco sobre o papel do tradutor e quem realizou a tradução deste livro.
- Comentar que este livro é um livro-álbum e que este tipo de livro traz informações ocultas que não estão no texto e que podem modificar ou trazer informações sobre a história que o texto sozinho não apresenta.
- Ler o título e o comentário que há na capa e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.

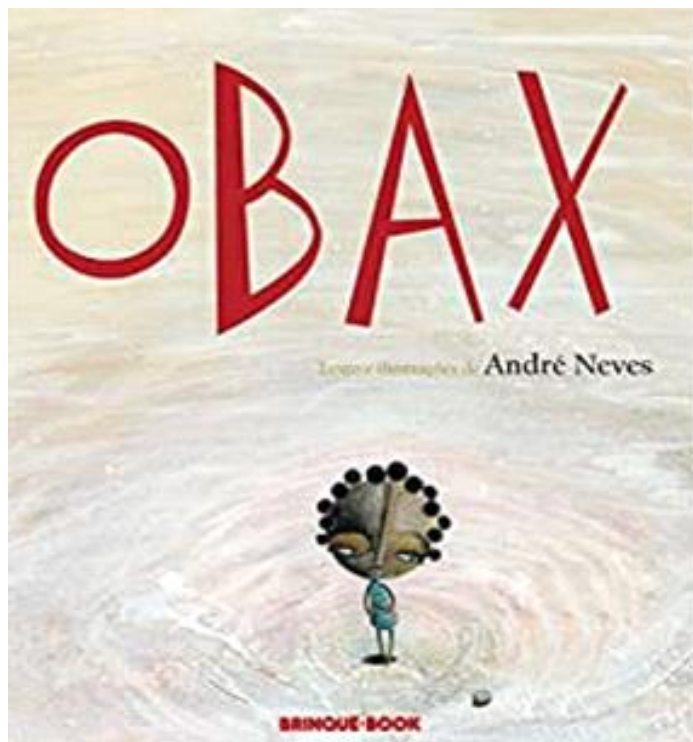
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- Realizar a leitura mostrando as imagens.
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar por que a menina está de máscara de rato na capa.
- Por que, quando ela fala, ninguém a entende? O que ela faz?
- Para onde ela está indo na segunda página?
- Na terceira página, todas as crianças estão sem máscara. Por quê?
- Durante a aula, todas as crianças estão com máscara. O que o autor quis dizer com isso?
- Por que ela se sente uma pedrinha em um chocalho?
- Por que ela é diferente e perde a cor?
- Por que ela prefere ficar sozinha em silêncio?
- Quando ela diz que nem sempre está ouvindo, o que você acha que isso significa?
- Quando ela lê, a menina diz que sabe que existem línguas que ainda vai falar. O que ela quis dizer com isso?
- O que a menina quis dizer em “Leio que todos os seres vivos são parte de mim”? O que isso significa?
- Ela continuou se achando diferente de todos?
- Qual animal ela viu?
- O que significa construir cidades com as palavras?
- Ela termina dizendo que um dia irá fazer barulho. Que tipo de barulho ela fará e como?
- Gostou da história? Por quê?
- Gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: A análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: OUIOMET, D. *Eu fico em silêncio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

- **Plano de Aula 8**



Tema: Mediação de leitura do livro Obax (Figura 8)

Fonte: Neves (2010)

Objetivo: Promover um espaço de discussão literária entre pares, onde os alunos serão convidados a argumentar sobre suas interpretações da leitura, exercitando o pensamento crítico e reflexivo, utilizando o texto (por meio de estratégias de leitura - seleção, antecipação, inferência e validação), sua subjetividade e experiências.

Descrição da aula:

- Apresentação da autora e do ilustrador.
- Apresentar o nome da editora e ano de publicação.
- Comentar que é um livro premiado pelo prêmio Jabuti 2011, como melhor livro infantil.
- Ler o título e perguntar aos alunos sobre o que o livro fala.
- Mostrar a capa e perguntar se, a partir da capa, eles conseguem descobrir sobre o que o livro falará.
- O que acham da menina da capa?
- Quais informações a guarda do livro traz?

- Realizar a leitura da primeira página mostrando as imagens e perguntar que lugar é esse? Se alguém sabe que lugar é esse, onde fica e como as pessoas vivem?
- Após a leitura, verificar se alguma criança acertou sobre a sua antecipação do texto.
- Perguntar quem era a pessoa do quadro na ilustração.
- No texto diz que a paisagem que Obax via era perigosa. Por quê? E por que vocês acham que ela não tinha medo?
- Como Obax preenchia a falta de imaginação?
- As histórias na África são para eles o quê? Onde isso é mostrado no texto?
- A chuva de flores aconteceu? Onde isso é mostrado? Como ela se sentiu quando não acreditaram nela? Você acreditaria? Por quê?
- No que ela tropeçou?
- Quem se tornou seu grande amigo? De onde ele veio? Onde isso é mostrado no texto?
- Como eram as costas do elefante? Por que você acha que as costas dele têm essa aparência?
- Por onde eles deram voltas? Acharam o que queriam? O que era mesmo que eles queriam achar?
- Que forma tinha a pedra mesmo?
- O que nasceu no local onde foi enterrada a Pedra?
- Falar da árvore Baobá. Na identidade social africana de alguns povos, é interpretada pela ideia de que as raízes do Baobá representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco representaria as crianças e os jovens em crescimento.
- O baobá da história tinha forma de quê?
- O que ele fez?
- As pessoas começaram a acreditar em Obax?
- Vocês repararam nas pinturas das casas e das roupas? O que vocês percebem dessas estampas?
- Gostaram da história? Querem comentar mais algo sobre a história?

Materiais: Livro e gravador de som para registrar as respostas e as formas como a mediadora tece os comentários e as crianças utilizam como recurso para fundamentar suas respostas.

Avaliação: Análise dos encaminhamentos feito pela mediadora e as respostas dos alunos, observando se eles conseguiram: 1-) acessar as camadas do texto (o que estava implícito), 2-) contribuíram para a ampliação da análise do texto.

Referência: NEVES, A. *Obax*. Rio de Janeiro: Brinquebook, 2010.

CONCLUSÃO

A mediação literária pode é uma ferramenta de humanização e de pensamento crítico, porém, para que exerça essa função necessita de promotores de leitura pesquisadores, reflexivos, comprometidos com este propósito. Este livro teve como objetivo contribuir com reflexões que potencializem as medições literárias promovendo espaços significativos e de formação leitora.

Gostaríamos de ressaltar, que este livro não visa fechar o assunto, mas iniciar e contribuir com o tema formação leitora literária crítica na infância.

REFERÊNCIAS

- ALPHEN, J. C. **Adélia**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- APPIAH, K. A. **As máscaras da moralidade**: uma introdução à ética prática. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- ARAGÃO, C. O. **Espaços e ambiências para mediação da leitura**. Fortaleza: FDR; Universidade Aberta do Nordeste, 2018. (Curso Formação de Mediadores de Leitura, 10).
- BACHELET, G. **Meu gato mais tonto do mundo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética - A teoria do romance. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 21-56.
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- BIESDORF, R. K. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2011. <https://doi.org/10.5216/rir.v2i11.1199>
- BRÄKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004
- BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en Didactique de Mathématiques**, v. 7, n. 2, p. 33-115, 1986. Disponível em: <https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.
- BROWNE, A. **O túnel**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.
- CALLIGARIS, C. Para que servem as ficções? **Folha de S. Paulo**, São Pulo, 18 jan. 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1801200716.htm>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos e...** CJP; Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. *Remate de Males*, Campinas, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>. Acesso em: 28 jan. 2024

CHAMBERS, A. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

COLOMER MARTINEZ, T. El papel de la mediación en la formación de lectores. In: COLOMER MARTINEZ, T.; FERREIRO, E.; GARRITO, F. **Lectura sobre lecturas**. 3ª ed. Bogotá: Consejo Nacional para Cultura y las Artes, 2004.

COLOMER MARTINEZ, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER MARTINEZ, T. L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes. **Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura**, n. 56, p. 81-87, 2012. <http://hdl.handle.net/11162/105061>. Acesso em: 27 jul. 2024

COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, A. **Notas teoria da literária**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>. Acesso em: 12 maio 2024.

GERVAIS, B. Três personagens em busca de leitores. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (org.), **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 4, p. 1-21, 2011. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/estrategias-de-leitura--souza-e-girotto---2011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

GOUGH, P. B.; HOOVER, W. A. The decoding/encoding dichotomy in reading: A perspective from artificial intelligence. In: BALOTA, D. A.; FLORES D'ARCAIS G. B.; RAYNER, K. (Eds.), **Comprehension processes in reading**. London: Routledge, 1990. p. 37-70

JOVER-FALEIROS, R. As leituras da Retratos: o que dizem os autores. In: FAILLA, Z. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.), **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, M. S. A. N. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MAR, R. A.; OATLEY, K.; HIRSH, J.; DELA PAZ, J.; PETERSON, J. B. Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. **Journal of Research in Personality**, v. 40, n. 5, p. 694-712, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNIVESP). **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 89-103.

MELO, C. A. Criação de esconderijos. In: NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R.; MELO, C. A.; MADUREIRA, L. C. (orgs.). **Ler para mediar**: a literatura infantil na roda. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 81-98. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95675>. Acesso em: 10 br. 2024.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010.

MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Solisluna, 2020.

MOREYRA, C.; MORAES, O. **Lá e aqui**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

MUNITA, F. **Eu, mediar(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução: Dolores Prates. Lauro de Freitas, BA: Silisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.

NÓBREGA, N. G. No espelho, o Trickster. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, C. A. C. **Mediação de leitura literária na escola**: um espaço para a construção de crianças leitoras críticas e reflexivas. 2024. 315 f. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. . São Paulo: Scipione, 2021.

OUIMET, D. **Eu fico em silêncio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

PASTORELLI, V. B.; VIOTTO, D. G. Como e por que ler livros-álbuns que abordam temas considerados tabus para a infância. In: TAVARES, C.; WEISZ, T. (org.), **Literatura e educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

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

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal Protocols of Reading**: the nature of constructively responsive reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I.; VAL, M.; BREGUNCI, M. (orgs.). **Glossário CEALE – termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/home?busca=mediadores+de+leitura>. Acesso: 10 abr. 2024.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

SCIESZKA, J.; SMITH, L. **A verdadeira história dos três porquinhos!** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, E. T. **Produção da leitura na escola**: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

VIDAL, E. C. R. G. **Literatura e crianças um encontro necessário**. Porto Alegre: Pluralidade Singular, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WOLF, E. **O pato, a morte e a tulipa**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

REFERÊNCIAS

- ALPHEN, J. C. **Adélia**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- APPIAH, K. A. **As máscaras da moralidade**: uma introdução à ética prática. São Paulo: Unesp, 1996.
- ARAGÃO, C. O. **Espaços e ambiências para mediação da leitura**. Fortaleza, CE: FDR: Universidade Aberta do Nordeste, 2018. (Curso Formação de Mediadores de Leitura, 10).
- AZEVEDO, R. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signos**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999. Disponível em: <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.
- AZEVEDO, R. Sobre livros didáticos e livros de ficção e poesia. **Revista Linha Mestra**, n. 0, n. p., 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_zero/art1_zero.asp.html. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BACHELET, G. **Meu gato mais tonto do mundo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**: four essays by M. M. Bakhtin. Tradução: Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 261-306. [1952-3].
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 21-56.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Nova Iorque: Academic Press, 1926-1976.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BIESDORF, R. K. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v2i11.1199>. Acesso em: 12 maio 2024.
- BOGDAN, C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, PT: Porto, 1994.

BOLÍVAR BOTÍA, A. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico: narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 40-65, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024

BOTTON, A. D. **A arte de viajar**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BRÄKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília: INEP, 2019.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en Didactique de Mathématiques**, v. 7, n. 2, p. 33-115, 1986. Disponível em: <https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

BROWNE, A. **O túnel**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos e... CJP**; Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, n. esp. p. 81-89, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635982/3691>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T. A. Queiróz, 2000.

CARRIJO, R. R. **Memórias literárias: a relevância da formação literária do professor a mediação da literatura na educação básica**. Orientadora: Vivianne Fleury de Faria. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/b459ea13-3d51-4121-8c80-80fe9ed73c12/content>. Acesso em: 20 abr. 2024.

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

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna Literatura, 2000.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Amarilys, 2010.
- COLOMER, T., & Camps, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2021. (2021a)
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021. (2021b)
- COSTA, R. S. **Dicionário de gêneros textuais**. São Paulo: Autêntica, 2008.
- COUTINHO, A. **Notas teoria da literária**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2014.
- CROCHÍK, J. L. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000200003>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- DANTAS, G. **A arte de criar leitores**: reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Senac, 2019.
- DICK, B. **A beginner's guide to action research**. 2000. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino?. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-184.
- ERLBRUCH, W. **O pato, a morte e a tulipa**. Tradução: José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>. Acesso em: 12 maio 2024.

GERVAIS, B. Três personagens em busca de leitores. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (org.), **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 4, p. 1-21, 2011. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/estrategias-de-leitura--souza-e-girotto---2011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

GONZÁLEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), n. 13, p. 9-15, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. In: BOCK, A. M. B. (org). **Psicologia compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A. M.; LIMA, B. J. S.; CARVALHO, M. I. S. (orgs). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, F. Entrevista com Fernando González Rey. In: MORI, V. D.; CAMPOLINA, L. D. O (orgs), **Diálogos com a teoria da subjetividade**: reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017a.

GONZÁLEZ REY, F.; PATIÑO TORRES, J. F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural–histórica. Conversación com Fernando González Rey. **Revista de Estudos Sociais**, v. 60, 120-127, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10> . Acesso em: 10 abr. 2024.

GOUGH, P. B.; HOOVER, W. A. The decoding/encoding dichotomy in reading: A perspective from artificial intelligence. In: BALOTA, D. A.; FLORES D'ARCAIS G. B.; RAYNER, K. (Eds.), **Comprehension processes in reading**. London: Routledge, 1990. p. 37-70

HIRSCH, M. **Family frames**: photography, narrative, and postmemory. Massachusetts: Harvard University Press, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA HYPERLINK "<https://www.gov.br/inep/pt-br>" HYPERLINK "<https://www.gov.br/inep/pt-br>" HYPERLINK "<https://www.gov.br/inep/pt-br>" (INEP). **Brasil no PIRLS 2021**: análise dos resultados da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/brasil-no-pirls-2021-analise-dos-resultados-da-compreensao-leitora-dos-estudantes-do-4o-ano-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 7 fev. 2024

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético - tradução de Johannes Kretschmer São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

JOVER-FALEIROS, R. As leituras da Retratos: o que dizem os autores. In: FAILLA, Z. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (ed.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.), **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.), **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LANGER, J. A. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, M. S. A. N. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MAR, R. A.; OATLEY, K.; HIRSH, J.; DELA PAZ, J.; PETERSON, J. B. Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. **Journal of Research in Personality**, v. 40, n. 5, p. 694-712, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNIVESP). **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 89-103.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino da arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1992.

MEDIAÇÃO. **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MELO, C. A. Criação de esconderijos. *In*: NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R.; MELO, C. A.; MADUREIRA, L. C. (orgs.). **Ler para mediar**: a literatura infantil na roda. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 81-98. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95675>. Acesso em: 10 br. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. *In*: GONZÁLEZ REY, F. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2005. p. 1-25.

MONDIN, B. **O homem, quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1982.

MONFORT, I.; MONFORT, M. Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. **Revista de Neurología**, Madrid, n. 56, p. S141-S146, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.33588/m.56S01.2012667>. Acesso em: 15 ago.2023.

MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Solisluna, 2020.

MORENO, B. R. O ensino de números e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. (org.). **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental**: análise e propostas. Tradução: Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MOREYRA, C.; MORAES, O. **Lá e aqui**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

NEVES, A. **Obax**. Rio de Janeiro: Brinquedobook, 2010.

NÓBREGA, N. G. No espelho, o Trickster. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

NUNES, M. F. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível das crianças. **Revista Claraboia**, Jacarezinho/PR, n. 16, p. 169-185, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218802/001121473.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizagem e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, S. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 10 abr. 2024.

OUIMET, D. *Eu fico em silêncio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PANIZZA, M. *et al.* **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PASTORELLI, V. B.; VIOTTO, D. G. Como e por que ler livros-álbuns que abordam temas considerados tabus para a infância. In: TAVARES, C.; WEISZ, T. (org.), **Literatura e educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

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

PELLICIOTTI, J. M. W.; ZELNYS, G. Escuta, silêncio e linguagem em movimento: práticas de leitura literária com crianças de 5 anos. *In*: TAVARES, C.; WEISZ, T. (orgs.). **Literatura e educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

PEREIRA, V. A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora. **Nova Escola**, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

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

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

POLETTTO, A. A. A. O aprendizado da metáfora na infância e sua relação com a construção do sonho. **Estudos Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 50, p. 21-26, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n50/n50a02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal Protocols of Reading**: the nature of constructively responsive reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. **Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid**, n. 26, 2004.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REA, S. Q. S.; GOUVEIA, B. Os livros-álbum de Anthony Browne: a mediação e a coautoria do leitor. *In*: TAVARES, C.; WEISZ, T. (orgs.). **Literatura e educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

REYES, Y. Como escolher boa literatura para crianças?: buscando critérios para escolha de livros. **Revista Emília**, [S. l.], 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/como-escolher-boas-literatura-para-criancas/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I.; VAL, M.; BREGUNCI, M. (orgs.). **Glossário CEALE – termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/home?busca=mediadores+de+leitura> Acesso: 10 abr. 2024.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, F. Agentes de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCIESZKA, J.; SMITH, L. **A verdadeira história dos três porquinhos!** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SETTON, L.; MEDRANO, S. Leitura e mediação de livro-imagem: quando a imagem fala. In: TAVARES, C.; WEISZ, T. (orgs.), **Literatura e educação**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021. p. 205-224.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, E. T. **Leitura**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009a.

SILVA, E. T. Uma leitura da leitura crítica. In: SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Global, 2009b. (Coleção Leitura e Formação).

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, M. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG, 2024. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 2 set. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, E. C.; PALATÍÑO TORRES, J. F. A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 34-57, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50574>. Acesso em: 12 fev. 2024.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIDAL, E. C. R. G. **Literatura e crianças um encontro necessário**. Porto Alegre: Pluralidade Singular, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. Marxists Internet Archive, 1930. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A.R.; Leontiev, V. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário 1: Realizado com os alunos de 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Santos

- Você gosta de ler?
- Tem o costume de ler quantos livros por mês?
- Como você escolhe os seus livros?
- Diga uma literatura que você gostou e por que gostou dessa literatura?
- Para você classificar um livro como bom, o que ele precisa ter?
- Na sua escola há um momento em que vocês podem escolher livros para ler?
- Gosta dos momentos de leitura feitos pelo professor? Por quê?
- O seu professor realiza muitas leituras literárias em sua sala de aula? Conte-nos como são feitas.