

Práticas de mediação literária na educação infantil *Literary mediation practices in early childhood education*

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Minas Gerais – Brasil

Larissa Carvalho Costa

Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais – Brasil

Resumo: A leitura literária é vista como uma atividade essencial no contexto escolar, por constituir-se como uma prática de linguagem que estimula a imaginação e a sensibilidade, e que possibilita ações pedagógicas que favorecem a formação de leitores, principalmente, no que tange à Educação Infantil. Diante disso, esta pesquisa assume como objetivo geral analisar ações de mediação docente em atividades de leitura literária na pré-escola, com a finalidade de compreender como essas práticas são pensadas e desenvolvidas no contexto escolar. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que estabeleceu como instrumentos de coleta de dados a observação e o registro em diário de campo das ações de mediação da leitura, de professoras atuantes na pré-escola. Para análise reflexiva dos dados, busca-se apoio nos estudos teóricos de Bajour (2012), Colomer (2003, 2007, 2016), Goulart (2023), Petit (2009) sobre a mediação leitora, dentre outros autores que discutem sobre o tema. A análise das atividades aponta aspectos relevantes em relação ao papel do professor como mediador para estimular a reflexão crítica, incentivar o diálogo sobre temas, personagens e contextos. A mediação literária está relacionada a escolha dos livros, a forma de condução das perguntas sobre o texto e das intervenções em relação ao que as crianças dizem sobre o texto. Tais ações permitem explorar e ampliar as possibilidades da leitura literária.

Palavras-chave: Educação infantil. Mediação literária. Formação de leitores.

Abstract: Literary reading is seen as an essential activity in the social and school context, because it is a language practice that stimulates the imagination and sensitivity, and enables pedagogical actions that favor the formation of readers, especially with regard to Early Childhood Education. In view of this, this research assumes as a general objective to analyze actions of teacher reading mediation in literary reading activities in early childhood education, with the purpose of understanding how reading practices are thought and developed in the school context. For this, a field research was carried out, with a qualitative approach, which established as data collection instruments the observation and the registration in a field diary of the reading mediation actions of teachers working in Early Childhood Education. For data analysis, support is sought in studies of Bajour (2012), Colomer (2003, 2007, 2016) Goulart (2023), Petit (2009) on reading mediation, among other authors who discuss the theme. From the reflective analysis of the activities, it is concluded that the mediating action is essential to stimulate critical reflection, encourage dialogue on themes, characters and contexts. Literary mediation is related to the choice of books, the way of conducting questions about the text and interventions in relation to what children say about the text. Such actions allow exploring and expanding the possibilities of literary reading.

Keywords: Early childhood education. Literary mediation. Formation of readers.

1 Introdução

*Se o professor comenta suas leituras,
mobiliza os alunos a estar com os livros,
e esse prazer se cristaliza já na infância.*

*E, uma vez despertado, ele não nos
abandona jamais.*

Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 95).

Esse trabalho parte da hipótese de que a leitura literária proporciona visões de mundo, oferece condições para transformar as percepções e os modos de compreensão, em busca da ressignificação e da construção de sentidos ao texto. Nesse percurso, o professor assume um papel relevante ao mobilizar as ações de leitura no contexto escolar, ao selecionar os livros a serem lidos, ao comentar sobre as experiências vividas, ler torna-se um ato desejante, com isso, parafraseando a epígrafe, “o prazer pela leitura se cristaliza”.

Ao apresentar um estudo referente ao as representações discursivas sobre o conceito de leitura, Goulart (2023, 2024) pontua que se trata de uma ação que acontece no interior e na singularidade do leitor, com vistas à produção de sentidos, por isso a ação docente se torna crucial ao conduzir um trabalho de reflexão e argumentação sobre o texto. Entendemos que ler não se reduz apenas à codificação e decodificação de signos linguísticos, mas ultrapassa a dimensão denotativa das palavras, pois remete a tudo que é vivenciado pelo leitor. Ao ler, as memórias e vivências alteram a relação entre o leitor e o texto, pois o momento da leitura transforma-se em uma ação única, repleta de lembranças e afetividade (Goulart, 2011).

Destacamos que a compreensão do mundo antecede a compreensão da palavra, conforme nos aponta Freire (1989). Isso significa que antes de dominar convencionalmente a leitura e a escrita, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização, a criança lê e interpreta o ambiente ao seu redor, os gestos das pessoas, o tom da voz, o modo como nos comportamos e falamos (Goulart, 2012). Nesse sentido, o papel do mediador literário consiste em compreender o contexto em que esta criança está inserida e estabelecer uma conexão significativa com a realidade que a cerca por meio da linguagem.

Diante disso, entendemos que mesmo antes de ler, a criança pode ter contato com materiais escritos, assegurando a expressividade, a interatividade e as práticas de letramento (Goulart, 2015). Atividades como a contação de histórias, a leitura de imagens ou de um livro de literatura infantil mediada pelos pais ou professores, geram uma conexão entre o pequeno leitor e o livro. É por meio da oralidade, guiada pela voz do mediador que os primeiros contatos com a literatura acontecem, embalando e encantando este momento. A leitura permite a mobilização de reflexões, de análise das imagens, escuta ativa, oportunizando momentos para que a criança se expresse e ressignifique suas experiências, contribuindo para a compreensão leitora.

Nesse sentido, a leitura se torna essencial no contexto escolar e se configura em uma das ações fundamentais do currículo da educação básica, principalmente no que tange à Educação Infantil, pois essa etapa antecede e favorece o processo de apropriação da escrita (Goulart, 2015). Por isso, questionamos: como as atividades de leitura literária são conduzidas pelas professoras da Educação Infantil, especificamente, na pré-escola? Quais ações de intervenção estão implicadas no papel dessa professora, como mediadora das atividades de leitura literária?

Para responder tal problemática, este estudo tem por objetivo analisar ações de mediação docente em atividades de leitura literária na pré-escola, com a finalidade de compreender como as práticas de leitura são pensadas e realizadas para as crianças pequenas. Para tanto, optamos como procedimento metodológico uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, em que analisamos as ações de mediação literária de 4 professoras de uma rede privada de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, no ano de 2023.

2 Leitura literária na educação infantil

Consideramos que crianças desde muito pequenas estabelecem relações com o meio social, participam de ações de uma cultura escrita e isso se dá antes da inserção no ambiente escolar. São essas diversas vivências que favorecem a formação e permitem uma experiência estética na infância, o que pode impactar a formação dos leitores, visto que “[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se leitor” (Colomer, 2007, p.143).

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

No contexto da Educação Infantil, a leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Promover práticas de leitura na primeira etapa da educação básica pode gerar resultados positivos para a formação de leitores (Colomer, 2007).

Inserir estes pequenos leitores em práticas sociais de leitura e escrita, amplia o repertório da cultura escrita. Os atos de ler e de ouvir histórias proporcionam às crianças elementos argumentativos para se expressarem, para repensar e ressignificar ações, situações, gestos e modos de ver o mundo que a rodeia e, também, a si mesma. De acordo com Paulino (2004) é na relação entre leitor e texto que se desenvolve a imaginação e a criatividade, em um movimento constante de interação e de fruição. Assim como Cosson (2014), Goulart (2024) explica que há uma singularidade no processo da leitura, relacionando a intensidade, a interação e experiência vivenciada, pois “a partir daquilo que lemos e quando nos provoca o autoconhecimento, na compreensão do que somos, motivo pelo qual compõe-se na singularidade desse sujeito-leitor, por proporcionar um momento único, pessoal e intransferível” (Goulart, 2024, p. 42).

Dessa forma, a ligação construída entre autor-texto-leitor desperta empatia ao considerar a relação pelo que se lê, pelo que se toca, pelo que se ouve, porque ao estar em contato com as palavras, o leitor se

emociona, apaixona, lembram, sentem e, conseqüentemente, revivem momentos. Paulino e Cosson (2004) defende que a leitura literária é capaz de impactar a vida de um povo, propondo reflexões e novos caminhos para a cultura. Nessa vertente, podemos compreender a leitura literária como uma situação em constante diálogo, e que seu sentido e significado depende unicamente de cada leitor, visto que, o sujeito relaciona-se consigo mesmo e com suas experiências, seja uma criança ou um adulto.

Dar voz às crianças é fazer com que cada uma se interesse de forma autônoma em criar, ler diversos livros, ou mesmo em ouvir histórias. Na Educação Infantil é comum que as crianças compreendam a rotina escolar e, quando o professor possui o hábito de leitura em sala, elas demonstrarem um interesse por esse momento.

3 Mediação de leitura literária e o papel do professor

A educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura, por isso a mediação literária nessa fase é essencial para nutrir e intensificar os processos de imaginação, criatividade, sensibilidade e curiosidade a partir do que se é lido. Vale destacar que o que entendemos por mediação leitora vai além da prática de ler ou contar histórias, pois envolve a dimensão da linguagem, com uma abordagem cuidadosa, sensível, a partir de entonações, reflexões, acolhimento e direcionamento acerca do texto.

Tudo isso requer uma atuação do professor, em que se assuma a função de mobilizar e aguçar os conhecimentos inseridos na bagagem cultural de cada criança. Ao apresentar temas ou questões que ela desconhece, é possível relacionar e ampliar o repertório do que já sabe, oportunizando então a expansão cultural da criança (Cosson, 2016).

Ao trazerem a dimensão conceitual da compreensão leitora, Koch e Elias (2013, p. 19) ressaltam que no “ato de ler, o leitor ativa seu lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e seus conhecimentos textuais”. Isso posto,

entendemos que a leitura literária pode ser trabalhada em sala de aula, visando à formação leitora das crianças. Sabendo dos objetivos da Educação Infantil, destacamos que dentre os campos de experiências, entre eles a exploração de escuta, fala, pensamento e imaginação, a leitura também se insere como oportunidade de desenvolvimento de habilidades e competências relevantes, especificamente em relação às práticas sociais da escrita.

As relações da criança com o mundo não acontecem de modo direto, mas mediada pelo outro, por outras práticas culturais. Na perspectiva de Vygotsky (1987), o desenvolvimento humano é um processo histórico e cultural, que decorre das relações sociais, de modo que o conhecimento é construído e mediado por meio dessas interações. Nessa abordagem, o professor desempenha um papel crucial na formação de conceitos, facilitando a apropriação de objetos culturais e o desenvolvimento dos alunos. A mediação pedagógica ocorre na escola quando o professor atua como um mediador singular entre o aluno e o conhecimento, particularmente no contexto da leitura literária.

Ao trazer o professor como um mediador entre o aluno e o conhecimento, temos algumas abordagens que apontam o professor como mediador literário (Paulino, Cosson, 2004; Colomer, 2003; Petit, 2009; Reyes, 2014). Ao apontar que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação cultural da infância, contribuindo para sua educação social ao oferecer interpretações do mundo e iniciar as crianças nas convenções literárias, Colomer (2003) ressalta que a mediação envolve interpretações que mobilizam saberes, nos quais significam e ressignificam a ação realizada.

Para mobilizar saberes, torna-se necessário ações pedagógicas comprometidas que estabeleçam relação entre as crianças e a literatura, visto que “a mediação literária pode se constituir em elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e para que o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das crianças” (Cardoso, 2014, p. 211). Nesse viés, a mediação literária ultrapassa a dimensão de ler textos para crianças, supera o aspecto da

proferição textual, pois remete uma inserção e a ampliação do repertório de uma cultura escrita.

A partir de tais considerações, a mediação da leitura literária não deve ser simplificada como apenas uma atividade de animação, baseada na interação entre leitores iniciantes e experientes (Cosson, 2015). Em ambientes escolares, a leitura literária deve ser orientada por objetivos e práticas pedagógicas bem definidas, que não devem ser confundidos com a intenção de ensinar conteúdos, valores ou comportamentos, ou ainda, de se proporcionar entretenimento. Esse processo envolve a troca de experiências, na qual o mediador compreende que a vivência na leitura literária estabelece conexões entre o leitor e o livro (Goulart, 2011).

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

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

Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores (Reyes, 2014, p. 213).

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

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

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

A escola não é o único ambiente em que a mediação leitora pode acontecer, mas entendendo que é a escola tem a função de promover e possibilitar as práticas de leitura e escrita, acreditamos que o professor é o principal mediador desse processo. Nesse caminho, propiciar o contato com livros, por meio de experiências literárias torna-se uma das ações diferenciadoras no ambiente escolar, para a formação de leitores.

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

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

4 Práticas de mediação literária na

educação infantil

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

A pesquisa¹ foi realizada a partir do acompanhamento e da observação de propostas de mediação literária de 4 professoras, que atuaram em turmas da pré-escola, no período vespertino, com crianças de 5 e 6 anos de idade, durante o ano letivo de 2023. A delimitação dos sujeitos de pesquisa se pautou em selecionar professoras que atuavam na instituição de ensino em que a pesquisadora trabalhava.

As professoras, sujeitos dessa pesquisa, possuem formação em Pedagogia, cursos de pós-graduação, sendo Profa. 1 e Profa. 4 com especialização *lato sensu*, Profa. 2 e Profa. 3 com especialização *stricto sensu*. Em relação ao tempo de atuação no magistério, as professoras possuem experiência profissional, especificamente atuando como professora na educação infantil, sendo que duas delas apresentam mais de 10 anos de docência.

As professoras foram convidadas a selecionar um livro para realizar a leitura para as crianças. Os livros escolhidos foram: Turma 1: “Cachinhos Dourados”; Turma 2: “Pinóquio”, Turma 3: “O patinho feio” e Turma 4: “Os três porquinhos”. Trata-se de livros de uma coleção de contos clássicos, adaptados para crianças com faixa etária de 4 e 5 anos. As observações das atividades de leitura literária desenvolvidas pelas professoras da pré-escola, foram anotadas em diário de

¹ Esta pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa: “Educação literária e formação docente: um estudo sobre ler, contar e produzir narrativas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, cadastrado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP), da Universidade Federal de Lavras, no CAAE, n. 59191422.0.0000.5148, com parecer aprovado n. 5.488.971.

campo.

Acreditamos que a escolha pelos contos clássicos tem relação com a observação e acompanhamento das atividades de mediação literária, visto que são textos conhecidos pelas crianças e poderiam ser de fácil compreensão. Isto poderia causar maior segurança às professoras na condução da mediação literária, pois os livros apresentam um texto adaptado, de linguagem menos elaborada, o que poderia permitir mais interação e/ou reflexões em roda. Para este trabalho, optamos por apresentar uma das observações realizadas.

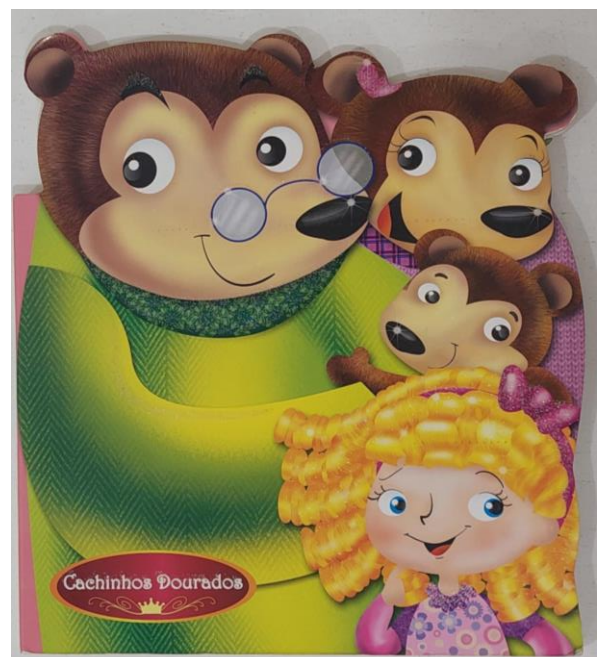
5 Leitura do conto Cachinhos dourados e os Três Ursos

A leitura literária do conto “Cachinhos dourados e os Três Ursos”², na turma 1, fez parte do planejamento das atividades semanais da professora. Por isso, havia preparado esse momento de leitura para desenvolver a consciência fonológica, com foco na aliteração.

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

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

Figura 1 – Capa do Livro “Cachinhos Dourados”



Fonte: Dados da pesquisa.

A professora iniciou com a leitura da rotina no quadro, logo após, convidou as crianças para a roda de leitura. Este convite aconteceu com a docente explicando que era o momento de leitura e que poderiam se sentar próximo ao quadro. A atividade foi realizada com as crianças sentadas no chão, de maneira com que conseguissem visualizar a capa do livro, já que a docente estava sentada em uma cadeira e os alertou para se sentarem à sua frente.

² *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* é um conto de fadas, publicado em 1937, pelo autor Robert Southey.

Quadro 1 – Mediação literária do livro “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”

	Perguntas	Respostas
1	Essa é uma versão da história de “Cachinhos Dourados e os três Ursos”. Vocês já ouviram alguma versão que termina diferente?	C1: Ela vai para a casa dela e acaba o livro. C2: Ela vai para casa e fala para a mãe dela que nunca mais vai sair sem avisar. C3: A mãe dela estava procurando ela na floresta.
2	Ela chegou na casa dos ursos, o que será que ela estava fazendo próximo a essa casa?	C4: Passeando na floresta
3	Será que ela morava perto? Por que?	C5: Era uma casa distante. C6: Ela andou muito para achar uma casa, porque ela chegou cansada.
4	Essa história aconteceu de dia ou de noite?	De dia * outras crianças repetiram a mesma resposta.
6	O mingau estava quente ou frio?	Quente * outras crianças repetiram a mesma resposta.
7	Todos os ursos gostavam de mingau quente? Por quê?	C6: Não, porque ele saiu para esfriar. C5: Não, eles “saiu” porque estava quente.
8	E a Cachinhos Dourados, gostava do mingau quente?	C6: Não, porque queima a boca C5: Porque pode queimar a língua
9	Dos três pratos de mingau, ela escolheu comer o pequeno, por quê?	C6: porque os outros estavam quente e frio C5: porque estava morno.
10	E depois que ela come, o que aconteceu?	C6: depois ela sentou na cadeira C1: e quebrou.
11	Por que a cadeira quebrou?	C5: porque a cadeira era pequena C7: porque ela era pesada.
12	O que você C8, acharia se acontecesse com você? Você chegasse na sua casa e tivesse uma pessoa estranha deitada na sua cama? O que você faria para ela?	C8: Não ia gostar. Falaria para ela sair da minha cama.
14	É legal, a gente mexer nas coisas dos outros sem ser convidado?	Não. * outras crianças repetiram a mesma resposta. C9: Tem que pedir.
15	Qual deveria ter sido a atitude de Cachinhos Dourados nessa versão, quando os ursos chegaram?	C2: Pedido desculpas. * outras crianças repetiram a mesma resposta. C10: Foi tudo errado.
16	O que será que ela vai sentir quando chegar em casa?	C10: Ela vai se arrepender. C11: Ela vai ficar de castigo C12: Vai pedir desculpas.
17	Qual versão você gostou mais? Essa ou a outra que a mãe procura?	C5: A da mãe procurando, porque é mais legal.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quadro, podemos observar que a professora iniciou a conversa fazendo uma relação com as outras adaptações do conto de “*Cachinhos Dourados e os Três Ursos*”. A docente considerou as experiências pessoais

de leitura, já que as crianças tinham conhecimento de outras versões da mesma história e questionou se conheciam, como demonstra a pergunta: “Essa é uma versão da história de “*Cachinhos Dourados e os três*

Ursos". Vocês já ouviram alguma versão que termina diferente?". Ao serem questionadas sobre o conhecimento de outras versões, as crianças tiveram a oportunidade de mobilizar lembranças de leituras realizadas em outros momentos, tanto na escola, quanto em outros ambientes, como mostra as respostas da C1, C2 e C3, respectivamente, "Ela vai para a casa dela e acaba o livro"; "Ela vai para casa e fala para a mãe dela que nunca mais vai sair sem avisar"; "A mãe dela estava procurando ela na floresta". Dessa maneira, a indagação da professora provocou nas crianças a lembrança de outras adaptações do mesmo conto e permitiu comparar os finais das outras versões. Nesta situação, a reflexão literária buscou mobilizar conhecimentos sobre a história lida.

A ação de intervenção literária implicada no papel da professora remete à elaboração de questões sobre o texto lido. As perguntas exploram uma ordem cronológica dos fatos do conto: "E depois que ela come, o que acontece?". Tal mediação permite com que as crianças recebam auxílio por parte da professora para retomar e ordenar os acontecimentos do conto, uma técnica utilizada pelas professoras para verificar se a criança compreende o texto lido. Segundo Bajour (2012) as perguntas não podem direcionar o leitor a respostas únicas, ou mesmo, limitarem a apenas uma ideia, um fato ou acontecimento no texto. Em vez disso, as perguntas precisam abrir espaços para reflexão, permitir que os leitores expressem suas próprias ideias, dúvidas e interpretações. Isso significa dar preferência a perguntas abertas e exploratórias, evitando aquelas que exigem respostas memorizadas ou repetitivas. Nessa mesma linha, Cosson (2016) aponta que as perguntas sobre o texto não devem se limitar a verificar se o leitor entendeu os fatos, mas sim fomentar uma interpretação crítica e reflexiva do que foi lido.

Observamos que alguns questionamentos buscavam respostas específicas sobre o comportamento da personagem relacionando ao modo de agir das crianças. Tais perguntas trazem relação às situações de boas maneiras de convivência, como demonstram os trechos a seguir: "É legal, a gente mexer nas coisas dos outros sem ser convidado?", "Qual deveria ter sido a atitude de Cachinhos Dourados nessa

versão, quando os ursos chegaram?". A criança conhece as regras sociais e entende que não se deve mexer nas coisas do colega sem permissão, ou que quando a outra criança se sentir magoada, deve-se pedir "desculpas" como forma de minimizar o acontecido. Por isso, estes questionamentos provocam uma resposta única, ora afirmativa ora negativa, conforme a pergunta. As crianças respondem o que a professora quer ouvir, quase que em coro, para impressioná-la com as respostas.

Considerando que a mediação tem o intuito de proporcionar às crianças reflexões sobre si mesmas e sobre o outro, e que deve provocar o pensamento, a comparação, a seleção dos fatos, a elaboração de hipóteses e conclusões, as perguntas poderiam ter sido utilizadas com a finalidade de gerar um debate sobre o tema, de modo a instigar a curiosidade e a imaginação das crianças.

Nesse sentido, utilizando as duas perguntas realizadas pela P1, poderíamos transformá-las em novas reflexões para que as crianças pudessem pensar sobre o enredo do conto. Destacamos alguns possíveis questionamentos: "Cachinhos Dourados decidiu conhecer um pouco melhor a casa dos Três Ursos, o que será que ela gostaria de encontrar naquela casa?"; "Porque você acha que a Cachinhos Dourados escolheu as coisas do urso pequeno?"; "O que você faria caso encontrasse a família dos Três Ursos, retornando para a casa?" "Você já se sentiu curioso(a) como a Cachinhos Dourados? O que você faria no lugar de Cachinhos Dourados ao entrar na casa de ursos?" "Como você acha que a história teria acontecido se Cachinhos Dourados tivesse solicitado a permissão para entrar?".

Criar perguntas para a mediação literária de um texto lido não é uma tarefa fácil, por isso é necessário que o docente conheça a obra, leia com antecedência e elabore questões que permitam reflexões para além da ordem cronológica dos acontecimentos. Algumas das dificuldades que surgem ao tentar criar perguntas de qualidade para a mediação literária, segundo Bajour (2012), estão relacionadas à tendência de se prender a um modelo de leitura que privilegia respostas corretas e definitivas, em vez de permitir interpretações múltiplas e reflexões que extrapolem a temática do texto. Por isso,

a autora considera que boas perguntas, na leitura literária, são aquelas que permitem ao leitor trazer suas experiências pessoais, sentimentos e percepções para o diálogo com o texto. Bajour (2012) destaca que para se criar esse tipo de pergunta é necessário um entendimento de que cada leitor vivencia a leitura de maneira única. Ao perguntar: "Como você se sentiu em relação à atitude da personagem?" ou "O que você acha que aconteceria se a história tivesse outro final?", por exemplo, convidamos a criança a imaginar outras ações, permitimos diálogos possíveis para compreender e acolher as reações subjetivas dos leitores.

O desafio é evitar perguntas que transformem a leitura em um processo mecânico de repetir frases ou fragmentos do texto. A dificuldade está em formular perguntas que mantenham a dinâmica da leitura literária e que façam parte de uma conversa fluida, sem que o leitor sinta que está sendo testado ou avaliado.

A observação das práticas de leitura realizadas demonstra que há insegurança das professoras de que as crianças possam responder questões mais elaboradas, que exijam argumentar ou expor opiniões, assim, elas investem em perguntas sobre os acontecimentos sequenciais do conto. Em relação às respostas das crianças, percebemos pouca argumentação, muitas se repetem respostas ou apoiam nas respostas dos colegas. Quando a professora pergunta: "E a Cachinhos Dourados, gostava do mingau quente?", a resposta: "C6: Não, porque queima a boca; C5: Porque pode queimar a língua". Ou mesmo: "O mingau estava quente ou frio?", a resposta: "Quente" (outras crianças repetiram a mesma resposta).

É importante que a mediação literária promova ações que gerem reflexões sobre o texto lido, perguntar algo sobre a história, sobre os personagens possibilita o desenvolvimento da argumentação, desse modo, cada faixa etária necessita de intervenções para conseguir atingir essa ampliação da linguagem.

Se a intenção é provocar o leitor, Bajour (2012, p. 26) aponta que "os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a nos perguntarmos como viveríamos o que é representado nas ficções". A autora defende que os livros nos instigam a relacionar nossos

conhecimentos, além de ser porta de entrada para refletir e falar a partir do incentivo que o texto está produzindo no momento. Bajour (2012) defende que a escuta dos professores deve ser nutrida de saberes para proporcionar situações para que as crianças se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre os livros. A escuta permite com que a seleção dos textos e títulos literários não seja aleatória, mas movida por uma intencionalidade, balizada pela estética literária e pela possibilidade reflexiva.

Por essa razão, a seleção de qual obra será lida se mostra outra ação de intervenção implicada no papel da professora nas práticas literárias. A escolha de livros para a leitura aparece, muitas vezes, pautada no tema que o enredo da história oferece em relação ao comportamento, com a finalidade de ensinar o que se deve ou não fazer. Com base nos estudos críticos de Lajolo (1982), Goulart (2023) pontua que em alguns momentos da história da literatura infantil, a leitura de um texto era apenas para ensinar algo, fosse de aspectos gramaticais ou de aspectos comportamentais para exaltar boas ações ou discriminar as más.

Nessa perspectiva, entendemos que a ação de intervenção literária, requer do mediador uma escolha cuidadosa da obra, visto que a partir da obra pode-se criar caminhos facilitadores da relação entre as crianças e o livro, por meio da leitura. Para Cerrillo (2006) há uma necessidade de se possuir um bom repertório de leituras literárias, de se conhecer o acervo de livros no ambiente em que atua, bem como conhecimentos das estratégias de leitura. A formação de leitores depende, em grande parte, da escolha criteriosa de livros de literatura infantil e essa seleção deve ser feita pelo mediador.

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

De acordo com Colomer (2016), para atuar como mediador de leitura, é fundamental possuir conhecimento sobre livros apropriados. Mesmo que haja uma certa uniformidade entre eles, a autora destaca algumas características relevantes a serem consideradas na escolha dos livros. Estas incluem a exploração de clássicos, obras recentes e novidades literárias. Para compor uma coleção, Colomer (2016) sugere a avaliação com base em critérios como a qualidade dos livros, sua adequação aos interesses e habilidades dos leitores, bem como a variedade de funções que essas obras podem desempenhar (Colomer, 2016, p. 253).

A autora também ressalta a importância de examinar a narrativa literária, incluindo sua história e discurso, bem como a análise da linguagem utilizada. Uma vez que os livros infantis frequentemente incluem elementos visuais, a avaliação também deve considerar a qualidade estética das imagens. Além disso, Colomer (2016) destaca a importância de analisar o início e o final das narrativas, pois isso pode estimular o interesse pela leitura e provocar uma resposta emocional nos leitores. Outro aspecto a se ponderar trata-se da qualidade estética e literária da obra, como também pensar no perfil do leitor, levando em consideração quem está lendo e suas características individuais.

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

6 Considerações finais

A partir da atividade de leitura de contos, observamos aspectos relevantes que se mostraram determinantes no processo da mediação literária para a construção da imaginação, da criatividade e da argumentação. Os dados da pesquisa apontam três

observações: a primeira diz respeito à ação que antecede a mediação literária, que consiste na escolha de uma obra que apresente uma estética literária, considerando a qualidade de versões adaptadas e de traduções de contos originais.

A escolha dos livros para a mediação literária é um fator crucial para garantir que a experiência de leitura seja significativa e formativa. Chambers (2001) assevera que a escolha do livro está diretamente relacionada à habilidade de engajar os leitores. O autor argumenta que a qualidade da narrativa, assim como a relevância das questões abordadas pela obra, é essencial para gerar uma conexão emocional entre o leitor e o texto. Um bom livro desperta curiosidade e convida à reflexão. Isso exige do mediador uma leitura cuidadosa e crítica das obras, de modo a identificar os livros que têm potencial para desencadear esse tipo de reação.

A segunda consiste na atividade de mediação da leitura por meio das perguntas sobre o texto. Tal ação prevê uma intencionalidade, a fim de se garantir que as perguntas não se restrinjam aos personagens ou aos acontecimentos da história, mas que possam proporcionar uma reflexão mais subjetiva sobre a história, para que a criança pense sobre o contexto narrativo e faça outras relações a partir das experiências sociais e culturais.

Em relação à mediação literária, a ação de perguntar se mostrou mais complexa do que a de responder. As dificuldades enfrentadas pelos professores em construir perguntas que convidem as crianças a explorar suas próprias percepções e interpretações. Muitas perguntas realizadas sobre os contos priorizaram a formação leitora das crianças e acabam focando em aspectos sequenciais do enredo narrativo, como a identificação de personagens ou de situações ocorridas, limitando a exploração reflexiva das dimensões simbólicas e emocionais que o conto poderia oferecer. Colomer (2007) ressalta que perguntas bem elaboradas podem transformar a leitura em um processo de descoberta, assim, o mediador deve atuar como um facilitador, guiando o leitor por meio de questões que promovam não só a compreensão textual, mas também a conexão entre o texto e a vivência pessoal de cada

criança.

E a terceira compreende a formação literária docente como um aspecto central para se garantir a eficácia da mediação, de modo a estimular o gosto pela leitura, promover e ampliar a linguagem reflexiva das crianças. Nesse sentido, destacamos que a formação literária docente como um ponto essencial para a compreensão do potencial da literatura. O educador precisa ser um leitor consciente das múltiplas camadas de sentido presentes em um texto literário, a fim de estimular os alunos a mergulharem na obra, indo além da superfície e explorando as nuances da narrativa, das personagens e das temáticas. Colomer (2007) enfatiza que a mediação literária bem-sucedida depende de um professor que não só leia, mas que também saiba como propor perguntas e discussões que abram caminho para interpretações criativas e significativas.

Além disso, a formação literária docente envolve mais do que o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura. É fundamental que o educador tenha uma relação de proximidade com a leitura, entendendo-a não apenas como uma prática escolar, mas como uma forma de expandir horizontes culturais e intelectuais. Ao cultivar essa relação pessoal com a literatura, o professor se torna um modelo de leitor, incentivando a ver a leitura como uma atividade prazerosa e transformadora. Um professor que é um leitor crítico e sensível possui mais condições de escolher livros adequados às necessidades e interesses das crianças, além de criar um ambiente de leitura que favoreça a reflexão, o diálogo e a imaginação.

A leitura literária tem um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois, por meio dela, a criança adquire outros conhecimentos, aprende a interagir com o mundo simbólico e cultural em que está inserida. A leitura de livros de literatura infantil contribui para a formação da identidade das crianças, permitindo que explorem diferentes perspectivas, vivenciem ou reconheçam as emoções, descubram outras realidades, ampliem o vocabulário e a capacidade de concentração, desenvolvam habilidades de argumentação e de reflexão sobre o texto. O contato com diversas histórias, textos, livros infantis, seguido de momentos efetivos de mediação literária, consolida as práticas de letramento,

na Educação Infantil, amplia o repertório cultural das crianças e favorece a formação literária dos pequenos leitores.

Referências

Paulo: Contexto, 2007.

- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARCELÓ, E. C.; GOULART, I. C. V. Aspectos del lenguaje intertextual en versiones de Caperucita Roja. *Textura - Revista de Educação e Letras*, v. 25, n. 63, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7563>. Acesso em: nov. 2024.
- CADEMARTORI, L. Literatura infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- CARDOSO, B. Mediação literária na educação infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p.211-212.
- CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, F. *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: LIDEL, 2006. p. 33-46.
- CHAMBERS, A. *El ambiente de la lectura*. Tradução de Ana Tamarit Amieva. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*. Tradução Juliana Chieregato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. *Crianças como leitoras e autoras*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.
- CORRÊA, H. T. Roda de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, R. *Literatura: modos de ler na escola*. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- GOULART, I. C. V. O livro nas memórias de leitura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 567-582, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZF55Yx5gww6F8dbD7D5H4qP/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.
- GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *Anais...* UNICAMP, Campinas, 2012.
- GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. *Revista Brasileira De Alfabetização*, Guarulhos, SP, v. 1, n. 2, 2015. <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.61>
- GOULART, I. C. V. *Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980*. Lavras: Editora UFLA, 2023. 310 p. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/58685> Acesso em: 20 maio 2025.
- GOULART, I. do C. V. Em meio à subjetividade da leitura: marcas de um leitor subjetivo. *Revista De Estudos De Cultura*, Sergipe, v.10, n. 26, p.27-43, 2024. <https://doi.org/10.32748/revec.v10i26.21874>
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417104>. Acesso em: 29 abr. 2023.

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

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

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler é deixar o coração no varal*. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REYES, Y. *Mediadores de leitura*. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.p.213-214.

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