

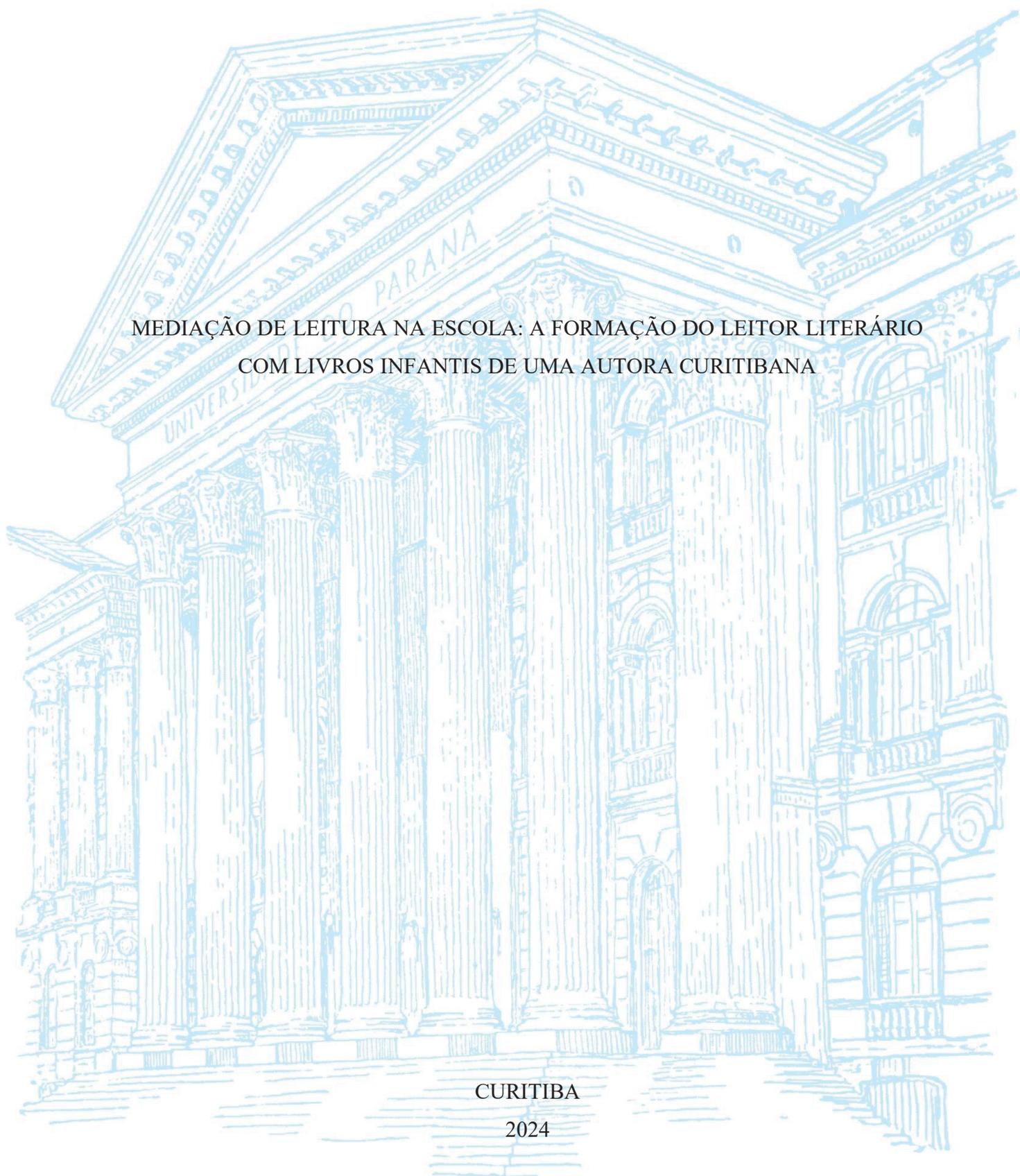
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIGIANE LIS LANGUE

MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
COM LIVROS INFANTIS DE UMA AUTORA CURITIBANA

CURITIBA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIGIANE LIS LANGUE

MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
COM LIVROS INFANTIS DE UMA AUTORA CURITIBANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elisa Maria Dalla- Bona

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Langué, Ligiane Lis.

Mediação de leitura na escola : a formação do leitor literário com livros infantis de uma autora curitibana / Ligiane Lis Langué. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla- Bona

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Estratégias de aprendizagem. 4. Bibas, Josiane. I. Dalla-Bona, Elisa Maria. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LIGIANE LIS LANGUE** intitulada: **Mediação de leitura na escola: a formação do leitor literário com livros infantis de uma autora curitibana**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLA-BONA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

28/03/2024 10:53:10.0

ELISA MARIA DALLA-BONA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/04/2024 09:05:33.0

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO)

Assinatura Eletrônica

02/05/2024 22:06:37.0

RAFAEL GINANE BEZERRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 352562

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 352562

À minha mãe, que antes de qualquer teoria, me ensinou sobre o amor e o respeito à infância.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram de maneira significativa para a conclusão desta dissertação de mestrado.

Em primeiro lugar, agradeço às crianças, à escola e à Josiane Bibas por sua participação ativa e colaborativa na pesquisa.

À minha orientadora, Elisa Maria Dalla-Bona, por sua orientação assertiva e apoio ao longo de todo o processo. Sua experiência e *insights* foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para o meu crescimento acadêmico.

Não poderia deixar de agradecer também aos respeitados membros da banca examinadora, Rafael Ginane Bezerra e Renata Junqueira de Souza, por dedicarem seu tempo e conhecimento na análise deste trabalho.

Além disso, agradeço minhas companheiras acadêmicas, Daiana Lima Tarachuk, Maria Luciana Scucato Benato e Pamela Zibe Manosso, por seu apoio e colaboração ao longo deste percurso. Seus conselhos, orientações e escuta atenta foram inestimáveis, enriquecendo significativamente o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço a Erica Yoshizawa por me incentivar a iniciar esta jornada, à minha amiga Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi, cujo apoio e incentivo foram inestimáveis durante o percurso, e a Hosana Dias Hilário de Lima, minha companheira de trabalho de longa data, cujo apoio constante foi fundamental em todos os momentos. Juntas, vocês tornaram essa trajetória mais leve e significativa.

Muito obrigada à minha mãe e aos meus irmãos pelo apoio amoroso ao longo deste percurso. Sua presença constante e encorajamento foram fundamentais para mim. Sou verdadeiramente abençoada por tê-los como minha família.

Por fim, quero dedicar um agradecimento especial aos meus filhos, Cadu e Aninha, que são minha fonte de força, luz e esperança nos dias difíceis. São eles o motivo pelo qual encontro a determinação para seguir em frente. Ao meu noivo, Vladimir Lemos, expresso minha profunda gratidão pela sua paciência, amor e cuidado constantes. Compartilhar sonhos e conquistas ao seu lado tem sido uma bênção em minha vida.

Penso e passo

Quando penso que uma palavra
Pode mudar tudo
Não fico mudo
Mudo

Quando penso que um passo
Descobre o mundo
Não paro o passo
Passo

E assim que passo e mudo
Um novo mundo nasce
Na palavra que penso

Alice Ruiz

RESUMO

A pesquisa de abordagem etnográfica investigou a formação do leitor literário em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública do município de Curitiba. Os objetivos incluíram refletir sobre a relevância da mediação de leitura para a formação do leitor literário, analisar os efeitos das mediações e a interação dos estudantes com obras infantis da autora curitibana Josiane Bibas. O estudo apoia-se nas teorias de Reuven Feuerstein e a Experiência de Aprendizagem Mediada, além das propostas didático-metodológicas, como animações de leitura de Poslaniec (2006) e estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010). As técnicas de pesquisa escolhidas envolveram a pesquisadora de forma imersiva em campo mediante observação-participante, anotações em diário de campo, a realização de entrevistas com os estudantes, duas professoras e a autora Josiane Bibas, a produção de desenhos e escritas pelos estudantes. As práticas de mediação de leitura implementadas contribuíram para uma maior consciência das habilidades de pensamento nos estudantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da metacognição. Além disso, a animação de leitura intitulada "Trazer um escritor à escola" permitiu desmistificar a figura do autor, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais próxima e pessoal da escrita literária. Destaca-se ainda que a mediação de leitura apresentou vantagens significativas na formação de leitores, promovendo uma relação mais afetiva e interessada com os livros selecionados. O mediador desempenha um papel fundamental nesse processo, atua como um facilitador experiente, capaz de estimular a motivação, a reflexão e a conexão dos estudantes com os textos literários, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia, criticidade e sensibilidade.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Formação do leitor literário. Animações de leitura. Estratégias de leitura. Josiane Bibas.

ABSTRACT

The ethnographic approach research investigated the formation of literary readers in a 2nd-grade class of Elementary School I, at a public school in the city of Curitiba. The objectives included reflecting on the relevance of reading mediation for the formation of literary readers, analyzing the effects of these mediations, and examining the interaction of students with children's books by Curitiba author Josiane Bibas. The study is based on the theories of Reuven Feuerstein and the Mediated Learning Experience, as well as didactic-methodological proposals such as Poslaniec's (2006) reading animations and Giroto and Souza's (2010) reading strategies. The chosen research techniques involved the researcher immersing herself in the field through participant observation, field diary notes, interviews with students, two teachers, and the author Josiane Bibas, along with the production of drawings and writings by the students. The implemented reading mediation practices contributed to a greater awareness of thinking skills among the students, especially in the development of metacognition. Furthermore, the reading animation entitled 'Bringing a Writer to School' helped demystify the figure of the author, giving students a closer and more personal understanding of literary writing. It is also worth noting that reading mediation showed significant advantages in forming readers, fostering a more affectionate and interested relationship with the selected books. The mediator plays a fundamental role in this process, serving as an experienced facilitator who stimulates motivation, reflection, and students' connection with literary texts, thereby promoting the development of autonomy, critical thinking, and sensitivity.

Keywords: Reading mediation. Literary reader development. Reading animations. Reading strategies. Josiane Bibas.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA	32
FIGURA 2 – SALA DA OFICINA DE LITERATURA	39
FIGURA 3 – ATIVIDADE DO DIGA CONVIVER	40
FIGURA 4 – DURANTE A LEITURA PROGRAMA DIGA	41
FIGURA 5 – MODELO DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA	52
FIGURA 6 – LOGO DO PEI	54
FIGURA 7 – AMBIENTE PARA ENTREVISTA	56
FIGURA 8 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA	74
FIGURA 9 – CANTINHO TEMÁTICO DA BIBLIOTECA	80
FIGURA 10 – CENA DO CRIME.....	80
FIGURA 11 – TEXTO EM DEFESA DO LOBO	81
FIGURA 12 – CANTINHO TEMÁTICO DA BIBLIOTECA.....	82
FIGURA 13 – DOCUMENTOS PARA O JÚRI SIMULADO	83
FIGURA 14 – ENQUETE DO LOBO	84
FIGURA 15 – <i>BOOKFLIX</i>	84
FIGURA 16 – O BERÇÁRIO DE CRIS	86
FIGURA 17 – PÁGINAS 10 A 13 DO LIVRO ANTES DE IR PARA A HISTÓRIA	88
FIGURA 18 – MODELO DA ATIVIDADE DE INFERÊNCIA	89
FIGURA 19 – CONSTRUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURA	89
FIGURA 20 – ESTUDANTES PERSONALIZANDO O DIÁRIO DE LEITURA	90
FIGURA 21 – CAPA DO DIÁRIO DE LUCI	91
FIGURA 22 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DO DIÁRIO	91
FIGURA 23 – O PERSONAGEM	93
FIGURA 24 – PÁGINAS 10 E 11 DO LIVRO A COCEIRA DE BARTOLOMEU	94
FIGURA 25 – PÁGINA 31 DO LIVRO A COCEIRA DE BARTOLOMEU	94
FIGURA 26 – PÁGINAS 12 E 13 DO LIVRO DOEU, BARTOLOMEU?	95
FIGURA 27 – PÁGINAS 4 E 6 DO LIVRO AMÉLIA E BARTOLOMEU	95
FIGURA 28 – CAIXA SURPRESA	97
FIGURA 29 – CARTAZ 1	98
FIGURA 30 – CARTAZ 2	98
FIGURA 31 – ESPAÇOS DA ESCOLA	99
FIGURA 32 – PROCURANDO A CAIXA DO LIVRO NA DIREÇÃO	100

FIGURA 33 – PROCURANDO O ENVELOPE MISTERIOSO NO PARQUINHO	100
FIGURA 34 – ESTUDANTES ENCONTRAM O LIVRO	101
FIGURA 35 – ENVELOPE MISTERIOSO	101
FIGURA 36 – ABERTURA DO ENVELOPE	101
FIGURA 37 – O TAPETE	101
FIGURA 38 – ENCONTRANDO O BARTOLOMEU.....	102
FIGURA 39 – PROFISSIONAIS DA SECRETARIA SIMULANDO COCEIRA	103
FIGURA 40 – APRESENTAÇÃO DO VÍDEO	104
FIGURA 41 – JOSIANE BIBAS MOSTRA ELEFANTE DE SUA COLEÇÃO	105
FIGURA 42 – ESTUDANTES CONVERSAM SOBRE A DOR DE BARTOLOMEU	106
FIGURA 43 – PAINEL DE BOAS VINDAS	107
FIGURA 44 – CONVERSA ENTRE ESTUDANTES SOBRE O PAINEL	107
FIGURA 45 – ENCONTRO COM A AUTORA	108
FIGURA 46 – DESENHO DA ESTUDANTE MARIA	110
FIGURA 47 – A AUTORA LÊ AMÉLIA E BARTOLOMEU PARA A TURMA	111
FIGURA 48 – DESENHO DO ESTUDANTE BENTO APÓS À VISITA DA AUTORA ...	112
FIGURA 49 – CRIAÇÃO DO BARTOLOMEU	113
FIGURA 50 – CAPA DO LIVRO AMÉLIA E BARTOLOMEU	113
FIGURA 51 – DESENHO DO ESTUDANTE FELIPE	114
FIGURA 52 – DESENHO DA ESTUDANTE CAROLINE	114
FIGURA 53 – DENTRO DA CAIXA SURPRESA	117
FIGURA 54 – INFERÊNCIA	120
FIGURA 55 – INFERÊNCIA DE LUCI	120
FIGURA 56 – INFERÊNCIA DE ANDREIA	120
FIGURA 57 – INFERÊNCIA DE JULIA	120
FIGURA 58 – INFERÊNCIA DE CAROLINE	121
FIGURA 59 – INFERÊNCIA DE RICARDO	121
FIGURA 60 – VISUALIZAÇÃO DE LUCI	122
FIGURA 61 – VISUALIZAÇÃO DE ANDREIA	122
FIGURA 62 – VISUALIZAÇÃO DE CAROLINE	124
FIGURA 63 – VISUALIZAÇÃO DE WILSON	124
FIGURA 64 – CONEXÃO TEXTO-LEITOR DE WILSON	126
FIGURA 65 – CONEXÃO TEXTO-LEITOR DE CRISTOVÃO	126
FIGURA 66 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO	127

FIGURA 67 – PERSONAGEM DA ANIMAÇÃO	127
FIGURA 68 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO	127
FIGURA 69 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO DE CRIS	129
FIGURA 70 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO DE PAULO	129
FIGURA 71 – SUMARIZAÇÃO	132
FIGURA 72 – SUMARIZAÇÃO	132
FIGURA 73 – SUMARIZAÇÃO	133

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DESEMPENHO EM LEITURA	43
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ARTIGOS CIENTÍFICOS ENCONTRADOS NO PORTAL CAPES	19
QUADRO 2 – ARTIGOS CIENTÍFICOS ANALISADOS	20
QUADRO 3 – ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA	33
QUADRO 4 – ROTINA DE TERÇA-FEIRA	42
QUADRO 5 – LEITURA A PARTIR DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA/INTRÍNSECA	64
QUADRO 6 – CATEGORIAS DE ANIMAÇÕES DE LEITURA	72
QUADRO 7 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O PERCURSO DA PESQUISA	24
2.1	O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO	24
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	31
2.2.1	Entrevista com as professoras	44
3	ABORDAGENS TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR	49
3.1	A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA DE FEUERSTEIN	49
3.2	A MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO	60
4	SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA A MEDIAÇÃO LITERÁRIA	69
4.1	CONTRIBUIÇÕES DAS ANIMAÇÕES DE LEITURA	69
4.2	CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	73
4.3	O POTENCIAL LÚDICO E CRIATIVO DO PROFESSOR	79
5	REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA	86
5.1	O PLANEJAMENTO	87
5.2	ANIMAÇÕES: UM CONVITE AFETUOSO À LEITURA	97
5.3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA: APRIMORANDO OS MODOS DE COMPREENSÃO	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE 1	144
	ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS	145
	ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES	146

1 INTRODUÇÃO

A formação escolar do leitor literário tem sido uma constante em meu percurso acadêmico e profissional. Desde a graduação em pedagogia, passando pela especialização e, sobretudo, durante o mestrado em educação, este tema tem sido um fio condutor que resultou nesta pesquisa. Minha atuação como professora do Ensino Fundamental I em Curitiba, somada à participação em cursos e semanas de estudos pedagógicos, contribuiu para a construção desse interesse.

Desde 2015 sou professora de uma escola de tempo integral, que desenvolve um trabalho com oficinas pedagógicas no contraturno, dentre elas a Oficina de Literatura. Em dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica brasileira. A partir de 2018, a BNCC passou a nortear a construção do novo currículo da rede municipal de ensino de Curitiba. Assim, no contexto da formação do leitor literário, especialmente na área de Linguagens, passou-se a valorizar o desenvolvimento do senso estético e assegurar o direito de o estudante identificar e apreciar “[...] as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, [...], bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, [...] com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (BRASIL, 2018, p. 65).

Em 2019, passei a atuar na Oficina de Literatura, ao desenvolver projetos com textos literários, observei que tanto estudantes quanto professores desconheciam os escritores locais. Percebi, então, a oportunidade de trazer esses autores para o ambiente escolar, visando a formação leitora dos estudantes, a valorização da produção literária local e a desmistificação do trabalho do escritor. Nesse contexto, este estudo pretende encontrar na cultura local mais uma contribuição para a formação do leitor literário.

Conforme Costa (2007, p. 96) “a literatura infantil, que reflete, como toda literatura, a história, ideologia, os costumes, as atitudes, as crenças, o inconsciente coletivo e a cosmovisão da cultura de um povo”. Portanto, é essencial proporcionar às crianças acesso a muitos livros de literatura de qualidade estética, abrangendo texto e imagem, e que representem a diversidade existente no mundo. No entanto, dedicar tempo e espaço para conhecer e apreciar obras de autores locais potencializa o encontro com a arte e seus criadores e o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Diante desse cenário, este estudo propõe explorar as mediações literárias com obras de uma autora curitibana, em uma turma de 2º ano de uma escola pública de tempo integral em

Curitiba. A mediação de leitura aproxima leitores e textos literários por meio de uma relação dialógica, devido à natureza interativa e conversacional desse tipo de abordagem, os leitores tendem a ampliar a compreensão de si e do mundo. Além disso, a leitura de textos literários oferece vantagens para o desenvolvimento da autonomia, da postura crítica e reflexiva frente aos saberes, e para evocar sensibilidade diante das complexidades da existência. Neste sentido, o texto literário enquanto manifestação artística é fundamental para o desenvolvimento da nossa humanidade (CANDIDO, 2004).

À vista disso, este estudo tem como foco as mediações literárias escolares, considerando-as estratégias favoráveis para a formação de leitores, pois a escola que considera a formação do leitor como um objetivo alcançável fundamenta sua prática em propostas instigantes, aprofundadas e contínuas. Ações isoladas e/ou de pouca frequência contribuem pouco para esse trabalho. Ao incorporar uma abordagem ativa e consistente, a escola revela-se implicada na promoção da autonomia dos leitores em formação, os quais continuam a ler mesmo após o término da fase escolar obrigatória.

A partir dessa discussão, o objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a relevância da mediação de leitura para a formação do leitor literário. Por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, busco compreender como os estudantes se relacionam com os textos literários durante as mediações propostas, de maneira que as subjetividades culturais desse grupo proporcionem reflexões, elucidaciones e novas perguntas em relação ao percurso de formação escolar do leitor literário. Para tanto, delimitei os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre os efeitos da implementação das mediações literárias para a formação leitora dos estudantes, investigando mudanças percebidas, desafios encontrados e aspectos positivos advindos dessa prática.
- Analisar a interação dos estudantes com as obras da autora curitibana Josiane Bibas, buscando compreender suas reações, interpretações pessoais e como esses elementos contribuem para o processo de formação escolar do leitor literário.

O primeiro objetivo específico direciona a uma análise dos efeitos das mediações literárias nos estudantes, principalmente relacionado a compreensão leitora, nas experiências com as estratégias de leitura que serão descritas nos capítulos 4 e 5. O propósito foi identificar nos leitores uma maior consciência das habilidades de pensamento, especialmente a

metacognição¹, partindo do pressuposto de que aquele que compreende, interpreta e elabora novos pensamentos suscitados pelo texto literário tem maior chance de apreciar a leitura e estabelecer uma relação afetiva com ela.

O segundo objetivo aborda o encontro dos estudantes com as três obras da autora Josiane Bibas e como as mediações literárias realizadas proporcionaram aprendizagens significativas à turma. O intuito foi de que os estudantes se apropriassem das histórias, fizessem relações com suas próprias vivências e construíssem novas ideias a partir dela, e percebessem de que maneira a interação com a autora contribui para desmistificar seu trabalho e ressaltar a importância da cultura local.

Inicialmente, considerei realizar mediações de leitura com diversos autores curitibanos como Alvaro Posselt, Célia Cris Silva, Jaqueline Conte e Josiane Bibas. No entanto, ao avaliar a viabilidade de abordar todos eles de maneira satisfatória dentro do cronograma disponível de três meses, percebi que seria impraticável. Assim, escolhi as histórias do personagem Bartolomeu, criado por Josiane Bibas, e seus temas comuns à infância, como coceiras, dor de ouvido, acidentes, sentimentos de solidão.

Uma parte fundamental nesse processo de escolha se deu no meu encontro pessoal com a primeira obra da Josiane Bibas e, posteriormente, com ela, em contextos de promoção da leitura literária na cidade. É uma prática consolidada na RME de Curitiba promover anualmente a Semana de Arte, Cultura e Literatura para os profissionais da educação. Em uma dessas ocasiões, uma colega professora chegou à escola muito animada com um de seus livros em mãos; simpatizei com a obra logo que vi o elefantinho lilás na capa.

Essa professora relatou sobre a sua ida a uma roda de leitura com participação da autora, que relatou como se deu o processo de criação do personagem, da história e a recepção das crianças que vivenciavam experiências literárias com a obra. Entusiasmada, a professora destacava o envolvimento ativo da escritora nas escolas da cidade. O conhecimento da Josiane Bibas sobre como as crianças recebiam a sua obra se dava nesse contato direto que ela ajudava a estabelecer entre o Bartolomeu, os leitores e ela mesma.

O primeiro passo para colocar a pesquisa em movimento foi de realizar uma revisão bibliográfica integrativa (SCORSOLINI-COMIN, 2014) para me inteirar das contribuições de outros pesquisadores que atuam no campo da formação escolar do leitor, mais precisamente os estudos com abordagem na mediação do texto literário. A revisão foi realizada por meio da

¹ Metacognição pode ser interpretada como a capacidade de uma pessoa monitorar e refletir sobre seus processos cognitivos, ou seja, como ela constrói seu conhecimento sobre o mundo ao utilizar meios para resolver problemas, tomar decisões e assimilar novas ideias.

síntese dos conteúdos de artigos científicos selecionados mediante descritores e critérios de inclusão e exclusão. De acordo com Scorsolini-Comin (2014, p. 85), essa etapa fundamental do estudo permite aprofundar um campo de conhecimento e delinear “[...] conclusões gerais a respeito de uma área de estudo, [...] de maneira sistemática e ordenada [...]”.

Selecionei a base de dados do Portal de Periódicos da CAPES² optando pelos artigos referentes aos anos de 2018-2023 com a finalidade de analisar artigos científicos mais recentes sobre o tema. Os descritores para o refinamento das buscas foram: *Mediação de leitura*; *Formação escolar do leitor*; *Formação do leitor literário* e *Ensino fundamental*. Os critérios de inclusão consideraram a referência direta - no título ou no resumo - do descritor “Mediação de leitura”. Foram descartados os estudos realizados nos anos finais do Ensino Fundamental I e no Ensino fundamental II. As principais reflexões concretizaram-se após o refinamento dos resultados e uma leitura completa dos principais artigos encontrados.

O Quadro 1 apresenta a distribuição dos artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES, destacando o total de artigos, os artigos descartados e os artigos selecionados para análise.

QUADRO 1 – ARTIGOS CIENTÍFICOS ENCONTRADOS NO PORTAL DA CAPES

Descritores	Total de artigos	Artigos descartados	Artigos selecionados
Mediação de leitura	97	94	3
Formação escolar do leitor	1	1	0
Formação do leitor literário	74	72	2
Ensino fundamental	0	0	0

FONTE: A autora (2023).

Os artigos selecionados são apresentados no Quadro 2, incluindo a autoria, o ano de publicação, o título e os objetivos de cada trabalho. Destaca-se que esses artigos foram escolhidos com base em sua relevância para a pesquisa, proporcionando *insights* e embasamento teórico para a compreensão da mediação de leitura no contexto escolar.

² <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-prim.html>

QUADRO 2 – ARTIGOS CIENTÍFICOS ANALISADOS

	Autoria	Ano	Título	Objetivos
1	SOUSA, Abrão Vitoriano de; GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva.	2023	Estudos e perspectivas teóricas em torno do lugar da leitura literária na escola	Discutir o lugar da leitura literária na escola.
2	NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro do; SILVA, Márcia Tavares; ARAÚJO, Alexandra de Melo.	2021	Letramento literário e estratégias de leitura: experiência leitora com <i>A manta</i> , de Isabel Minhós	Apresentar e analisar uma experiência de leitura literária.
3	ANAYA, Juan Mata.	2020	Mediação, leitura e literatura.	Discutir os processos de mediação de leitura e ampliar a noção da mediação com a literatura.
4	PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; BEZERRA, Jaqueline de Jesus.	2020	A Experiência de aprendizagem mediada no desenvolvimento da metacognição através dos ciclos de leitura MAISPAIC	Apresentar uma discussão acerca da atuação do professor como mediador da aprendizagem.
5	SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins.	2019	Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELIJ	Explorar práticas de leitura já elaboradas e aplicadas com crianças em um espaço preparado para formar leitores.

FONTE: A autora (2023)

As análises que apresento a seguir faz parte de um exercício de entrelaçamento entre o conteúdo desta dissertação e as vozes dos autores, com a intenção de evidenciar a importância do trabalho de formação do leitor literário na escola. Além disso, visam fortalecer as contribuições do estudo para o avanço contínuo do tema. Em todos os artigos, assim como nesta pesquisa, evidencia-se a força propulsora da escola na formação do leitor literário. Ademais, os autores também concordam que a “pedagogização” do texto literário é um problema.

Selecionei um trecho de Sousa e Gonçalves (2023) que justifica essa contrariedade ao viés pedagógico manifestado em atividades descontextualizadas, fichas de leitura, exercícios gramaticais e questões superficiais sobre o texto. Além disso, muitos textos que parecem literários carregam a função de servir a objetivos pedagógicos de diferentes disciplinas, deixando a experiência literária empobrecida

[...] é possível entender que a leitura exige uma metodologia quase destituída de metodologia, ou seja, muitas vezes é necessária mais abertura do que controle, mais variabilidade do que uniformidade, já que é da natureza da obra literária (e da arte, em geral) tal incompletude e instabilidade, de modo que a metodologia referente à leitura literária não pode cercar a obra, pois corre o risco de prejudicá-la em sua essência e natureza. (SOUSA; GONÇALVES, 2023, p. 133).

A mediação de leitura literária realizada na escola precisa considerar os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos no processo de formação do leitor. Para Anaya (2020) ler abrange tanto o intelecto quanto a emoção, e o propósito educativo é ajudar os estudantes na

construção de uma relação afetiva com a leitura. Portanto, a mediação parte da premissa de motivar os estudantes à leitura, ou seja, primeiro se considera os aspectos intrínsecos dos leitores, como elaboram os sentimentos, pensamentos e conexões para interagir com o conhecimento. Desse modo, o autor compreende a importância de pensar em boas propostas de mediação com vistas a motivar o desejo pela leitura, e principalmente, o desejo de continuar lendo.

Mediação não só com quem não sabe ler, como historicamente se deu, mas também com aqueles que, sabendo ou podendo ler, não sentem vontade ou não encontram motivos ou sentidos para fazê-lo. Isso requer experiências e mediações. Refletir sobre quem faz a mediação, entre quem ou o que se deve mediar, para que mediar ou porque é necessário mediar é, no fim das contas, um modo de perguntar porque e para que é necessário ler. (ANAYA, 2020, p. 10).

A mediação, portanto, considera os interesses dos leitores, valoriza a sua experiência, envolve conversa e partilha. Para Nascimento, Silva e Araújo a mediação trata de uma ação colaborativa: “[...] compreendemos que a aprendizagem acontece por meio da interação e da colaboração entre indivíduos, ou seja, é o professor/mediador o responsável pela intermediação entre o aluno e o texto literário”. (NASCIMENTO; SILVA; ARAÚJO, 2021, p. 54).

Para Sousa e Gonçalves (2023); Pereira, Pinheiro e Bezerra (2020) e Souza e Motoyama (2019), o professor, o bibliotecário e o agente de leitura são os mediadores em potencial na escola. Trarei em um tópico específico o papel do professor-mediador, pois compreendo que mediar requer alguém consciente da importância de sua atuação na formação escolar do leitor. Por esta razão, faz-se necessário possuir conhecimentos e ferramentas adequadas para promover boas experiências de mediação, principalmente porque o mediador não pode atravessar o processo do mediado, de modo que sua atuação busca aproximá-lo do texto literário e auxiliá-lo em seu processo formativo.

A esse respeito, Souza e Motoyama (2019, p. 41) também defendem o espaço enquanto potência mediadora. O planejamento e a preparação da sala de aula, da biblioteca e/ou até mesmo do corredor, enriquece a mediação, uma vez que mantém a vivacidade desses espaços. “E assim, na união de diferentes fazeres e saberes, em que o mediador humano prepara o espaço para ser mais uma ferramenta mediadora, poderemos atingir maior número de leitores.” Para Anaya (2020) os diferentes espaços carregam a responsabilidade de acolher e estimular a curiosidade do leitor.

A escola é um dos espaços formais de mediação literária. Por sua própria natureza e função, as salas de aula - e também as bibliotecas, os corredores, os pátios, as quadras de esporte, são espaços de mediação. Todo ato educativo é, propriamente falando, um processo mediador, entendido como uma via de relação entre os saberes e os alunos. O ensino trata-se, em essência, de tornar acessíveis e compreensíveis os conhecimentos da humanidade. (ANAYA, 2020, p. 14).

Na escola, enquanto espaço formal, são encontradas diferentes práticas envolvendo o texto literário. Neste sentido, os aspectos didático-metodológicos abordados nos artigos referem-se a programas/projetos, animações e estratégias de leitura. Sobre esses aspectos, observa-se nos trabalhos de Sousa e Gonçalves (2023); Nascimento, Silva e Araújo (2021) e Souza e Motoyama (2019) a organização do planejamento considerando o antes, o durante e o depois da leitura.

Observamos que apenas o artigo de Pereira, Pinheiro e Bezerra (2020) cita a experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein - uma das principais teorias abordadas nesta dissertação. As autoras compreendem que na experiência mediada ocorre uma relação dialógica e, portanto, a escolha por essa modalidade oportuniza mais condições do leitor construir significados para o texto literário. Elas também defendem o desenvolvimento da metacognição dentro de todo processo de aprendizagem, pois o leitor se torna mais autônomo; ou seja, boas mediações literárias preparam o leitor para os momentos em que ele se encontra sozinho com o texto, ou seja, desenvolve sua autonomia.

Diante do exposto, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos que visam proporcionar uma compreensão abrangente sobre a temática abordada. Para tanto, o Capítulo 2: *O percurso da pesquisa* divide-se em três partes, o primeiro contempla os principais conceitos da etnografia escolar sob a perspectiva de André (1995) e André e Lüdke (2014), principalmente o estudo de caso do tipo etnográfico. Na segunda parte, descreverei o campo de pesquisa, os participantes e as particularidades da escola integral em tempo ampliado. Na última seção, apresentarei a visão das professoras participantes da pesquisa por meio de entrevistas realizadas em campo.

O Capítulo 3: *Abordagens teóricas e suas contribuições para a formação escolar do leitor* se organiza em dois momentos. O primeiro explora a experiência de aprendizagem mediada (EAM) em diálogo com Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) e demais colaboradores do criador da EAM. No segundo momento, subsidiada por Cerrillo (2006; 2016) e demais estudiosos da mediação e do papel do mediador, discuto as funções, os requisitos e os conhecimentos necessários envolvidos na atuação do mediador de leitura.

No Capítulo 4: *Subsídios metodológicos para a mediação literária* apresento duas propostas didático-metodológicas promissoras para a mediação do texto literário na escola, são

elas: animações de leitura, do ponto de vista de Poslaniec (2006) e Mata (2008), e as estratégias de leitura, por meio dos estudos de Girotto e Souza (2010). Além disso, uma terceira seção é dedicada à discussão mais prática do potencial lúdico e criativo do professor, a partir de propostas pedagógicas realizadas anteriormente na escola, que é o campo deste estudo.

No Capítulo 5, intitulado *Reflexões sobre o processo de mediação na escola*, examinam-se as mediações literárias implementadas, assim como as reações dos estudantes a essas abordagens, valendo-se de trechos de entrevistas, comentários espontâneos dos estudantes durante as mediações, produções digitalizadas e anotações nos diários de campo. Esta seção é dividida em três subcapítulos. O primeiro, denominado *Planejamento*, oferece uma visão ampla do trabalho realizado com os estudantes, sendo a subdivisão realizada a seguir apenas para fins didáticos. O segundo subcapítulo, *Animações: Um convite afetivo à leitura*, e o terceiro, *Estratégias de leitura: Procedimentos para ampliar a compreensão*, são analisados separadamente visando uma compreensão mais aprofundada das teorias que fundamentam tais propostas.

Por fim, no Capítulo 6, intitulado *Considerações finais*, farei uma síntese das principais descobertas e reflexões decorrentes da pesquisa realizada sobre o processo de mediação literária na escola. Abordarei as contribuições das propostas didático-metodológicas apresentadas nos capítulos anteriores, destacando sua relevância para a formação escolar do leitor. Além disso, apresentarei considerações finais sobre o estudo, enfatizando sua importância no contexto educacional e potenciais contribuições para a promoção de uma educação mais significativa no âmbito do tema em discussão.

2 O PERCURSO DA PESQUISA

O capítulo que se segue está organizado em três partes distintas. A primeira delas aborda os pressupostos teóricos da etnografia em educação, os objetivos do estudo, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise adotado. A segunda parte se dedica à descrição do campo de pesquisa, dos participantes e das particularidades da educação integral em tempo ampliado no município de Curitiba. Por fim, a terceira parte aborda as entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa.

2.1 O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

A etnografia, vinculada a antropologia, envolve uma descrição cultural. André (1995), teórica do campo da educação, destaca os dois sentidos da etnografia para os antropólogos: primeiro, refere-se as técnicas que eles utilizam para estudar os hábitos e comportamentos de um grupo; depois, a descrição dos resultados. Na educação, a pesquisa etnográfica é uma adaptação focada no processo educativo, diferenciando-se da etnografia tradicional. É importante ressaltar que não requer longa permanência no campo e os dados são analisados com categorias sociais ligadas ao contexto educacional.

Considerar uma pesquisa do tipo etnográfico em educação, segundo André (1995), envolve a escolha de técnicas que, na tradição etnográfica, são utilizadas para estudar uma cultura ou grupo social, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Além dessas técnicas, a pesquisa etnográfica também se baseia no princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto de estudo, sendo o primeiro o instrumento primordial na coleta e na análise dos dados. A autora afirma que, quando o pesquisador é o instrumento de pesquisa, é possível responder ativamente às situações do campo, adaptando as técnicas de coleta, revendo orientações, identificando novos participantes e ajustando a metodologia durante a pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a abordagem da pesquisa etnográfica reside no processo educativo, e não nos produtos e conclusões. Logo, questões do tipo: “[..] O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? (ANDRÉ, 1995, p. 29), são fundamentais para compreender o direcionamento da investigação. Além disso, o pesquisador continua em constante busca por significados nos acontecimentos observados, com vistas a captar e transmitir uma visão intrínseca dos participantes.

Uma característica deste tipo de estudo é a permanência variável no campo, podendo durar semanas, meses ou anos. O pesquisador mantém contato com as pessoas, ambientes e

cenários, recolhendo depoimentos, falas e diálogos, sem pretensões de modificar a realidade, mas com o objetivo de construir uma gama de dados descritivos transcritas pelo pesquisador. Sendo assim, este tipo de pesquisa visa “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Esse tipo de estudo também se caracteriza pela escolha delimitada de um foco de observação - um grupo social, um programa, instituição. Optei por uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, com 30 estudantes - crianças de aproximadamente 6 e 7 anos – de uma escola pública do município de Curitiba. A turma permanece na escola o dia todo, na modalidade de educação integral em tempo ampliado.

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 1995, p. 31).

O trecho acima se alinha ao contexto da turma participante, uma vez que o fato de as crianças permanecerem o dia todo na escola gera desdobramentos importantes a partir das experiências vivenciadas durante essas nove horas. Alguns desses contextos me ajudaram a estabelecer relações para analisar os dados coletados e a reavaliar os caminhos delineados previamente pelo estudo.

Segundo André (1995), o estudo de caso é vantajoso ao proporcionar uma visão aprofundada, ampla e interconectada de um grupo social complexo imerso em situações diversas. Essa abordagem também possibilita a compreensão da rotina escolar, exigindo do pesquisador uma postura sensível no contato com os participantes e no entendimento da dinâmica cultural. Além disso, tais achados podem gerar possibilidades para pesquisas futuras no campo da educação.

Sobre o perfil do pesquisador, André (1995) afirma que é importante que se conheçam as características e habilidades pessoais para garantir a qualidade de um estudo de caso, como estar aberto a ambiguidade que esse tipo de estudo propõe. Em alguns momentos, a condição humana servirá para reagir e corrigir ações instantaneamente, reconfigurando abordagens. Em outros, essa mesma condição pode ser suscetível a erros e falhas, podendo deixar passar oportunidades ou promovendo envolvimento excessivo com situações e pessoas. Esses são alguns desafios que o pesquisador enfrentará, exigindo um perfil mais tolerante.

A sensibilidade, segundo André (1995), é fundamental para a abordagem qualitativa, sobretudo na coleta de dados com suas variáveis relacionadas ao espaço, pessoas, condutas e o contexto investigado. Logo, a ativação da sensibilidade na análise dos dados é essencial, pois o

pesquisador fará uso de “[...] sua intuição, de sua criatividade e de sua experiência pessoal [...] para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações [...]”. (ANDRÉ, 1995, p. 61).

A autora destaca que a empatia do pesquisador, tanto durante as entrevistas quanto no período de análise dos dados, é fundamental na atuação em campo. É por meio dela que o pesquisador se coloca no lugar do outro para realizar uma leitura mais profunda sobre o que ele diz, pensa e sente. Essa habilidade, especialmente durante as entrevistas, promove um ambiente de confiança e segurança, o que permite que os dados fluam melhor. Para isso, é necessário que o pesquisador saiba ouvir e utilizar o tempo a seu favor para uma melhor condução da entrevista.

Por fim, a última característica para compor o perfil do pesquisador, apresentado pela autora enfatiza a necessidade do pesquisador em expressar-se adequadamente por meio da escrita. Ela menciona que o mesmo deve ser “[...] persistente, não hesitando em fazer uma, duas ou até dez versões do caso até que realmente consiga expressar a riqueza, a complexidade e o movimento do que foi observado, ouvido, partilhado”. (ANDRÉ, 1995, p. 63). A escrita permeia todo o processo de investigação, uma vez que registrar a pesquisa exercita a capacidade de interpretar os achados explícitos e implícitos encontrados em campo.

A respeito da formulação de questões para investigar o objeto de estudo, André e Lüdke (2014) explicam que muitas vezes essas questões surgem do próprio pesquisador atuante no campo. No caso desta dissertação, elementos observados na prática por mim desencadeou a necessidade de investigação. De acordo com as autoras, as perguntas amadurecem ao longo da pesquisa em decorrência da postura crítica do observador. “A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado.” (ANDRÉ; LÜDKE, 2014, p. 26).

Portanto, as autoras defendem uma delimitação do estudo de forma clara e concisa na condução da pesquisa. Esse recorte torna-se guia fundamental no desenvolvimento de um estudo, como observado na prática. A título de exemplo, inicialmente eu havia planejado analisar diversas obras infantis de autores curitibanos diferentes, porém o tempo disponível para o trabalho não permitiria uma abordagem com a qualidade esperada.

Assim, selecionei duas autoras de contos infantis e, posteriormente, decidi focar em apenas uma delas, a autora Josiane Bibas, para realizar uma mediação com a turma utilizando dois de seus livros. Outro recorte essencial para definir o escopo do estudo foi a seleção das aulas a serem observadas, considerando os possíveis quatro momentos em que o texto literário

estaria presente na escola. Escolhi concentrar-me na oficina de literatura, observando os modos de mediação da professora e as respostas dos estudantes a essas práticas.

Para coletar os dados do estudo, optei por realizar observações na escola e registrar as informações em um diário de campo. Além disso, conduzi entrevistas, as quais foram posteriormente transcritas, e solicitei desenhos e textos escritos pelos estudantes, concentrados em diários (APÊNDICE 1) pessoais de leitura e digitalizados posteriormente por mim. Durante a fase de mediação de leitura, utilizei gravações de áudio, filmagens e fotografias, pois nesta etapa desempenhei o papel de mediadora das ações pedagógicas. Esses recursos foram fundamentais para a análise subsequente dos dados.

Para André e Lüdke (2014), os diferentes níveis de participação que o pesquisador pode ter no uso dos métodos de observação referem-se tanto à explicação do papel e aos propósitos do estudo aos participantes. Também se referem ao modo de inserção no campo. Neste caso, inseri-me na realidade e compartilhei as premissas investigativas com os participantes. Aos demais profissionais da escola foram enviadas informações gerais via *WhatsApp*, tais como: objetivo geral, tempo de permanência, observações e práticas na oficina de literatura; além da turma e das professoras envolvidas no estudo.

Dessa forma, o grupo poderia compreender melhor as atividades da turma e acompanhar a pesquisa mais de perto, se assim o desejasse. Além disso, quando todos estão cientes de um projeto, mesmo que seja específico de uma determinada professora, por exemplo, a clareza nas informações demonstra respeito aos colegas, abrindo portas para o diálogo que é tão necessário na escola.

No início da imersão no campo com a turma do 2º ano, apresentei os objetivos da pesquisa e o papel que desempenharia: inicialmente como observadora e, posteriormente, como responsável pela implementação de atividades com os livros da autora Josiane Bibas. Informei à professora da oficina de literatura sobre meu interesse em observar os aspectos de mediação de leitura, visando capturar a essência dos acontecimentos e registrá-los no diário de campo. Essa observação ocorria sempre às terças-feiras, das 15h às 17h, durante as atividades da oficina de literatura.

A escolha de usar um diário de campo decorreu da característica descritiva da ferramenta, uma vez que requer o detalhamento do que o observador percebe na realidade estudada. De acordo com André e Lüdke (2014), essa abordagem permite uma maior aproximação dos modos de ver dos participantes, proporcionando uma experiência *in loco* que auxilia na compreensão dos significados que atribuem às suas ações.

Através da observação, é viável obter dados que muitas vezes não estariam acessíveis por meio de uma entrevista, considerando possíveis recusas dos participantes por diferentes motivos. Para André e Lüdke (2014) é essencial escrever comentários, questões e hipóteses ao longo da coleta. À medida que os *insights* surgem, é fundamental que sejam registrados imediatamente pelo pesquisador e revisitados com frequência. A esse respeito, as autoras complementam:

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. As reflexões podem ser de vários tipos: [...] analíticas, metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários. (ANDRÉ; LÜDKE, 2014, p. 37).

Outra técnica de pesquisa adotado consistiu na gravação em áudio de entrevistas, com duração de até 30 minutos, realizada com duas professoras: a que atuou em 2022 na oficina de literatura e a que atuou em 2023 na oficina de literatura. Também foram realizadas entrevistas com as crianças, organizadas em pequenos grupos de até 5 membros.

Guiada pelas diretrizes suscitadas por André e Lüdke (2014), que enfatizam a necessidade, durante uma entrevista, de assegurar a interação que promove “[...] uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (ANDRÉ, LÜDKE, 2014, p. 39). No caso das entrevistas semiestruturadas, selecionadas para este estudo, oportunizaram que as respostas fluíssem de acordo com o tema apresentado, se o ambiente for favorável a aceitação recíproca os conteúdos aparecerão de forma espontânea e sincera. Entendo que esse resultado foi alcançado nesta pesquisa por meio da construção de um vínculo positivo com as professoras (já conhecidas) e crianças. Isso envolveu o planejamento cuidadoso das ações, a seleção de materiais e escolha adequada dos espaços estruturantes para a promoção de experiências positivas.

As teóricas consideram outros elementos fundamentais para o período das entrevistas, como: o respeito ao entrevistado desde os acordos de horários e locais, e o cumprimento desses acordos; o sigilo dos conteúdos compartilhados; proteção de sua identidade através da garantia do anonimato; respeito por sua cultura e valores; oitiva da resposta do participante de forma atenta para deixar o percurso natural tomar conta, sem forçar rumos; garantia de um ambiente de confiança para expressão livre do informante.

Ainda sobre a questão do anonimato no contexto dessa investigação e seguindo as diretrizes da Resolução CNS nº 466/12 para pesquisas envolvendo seres humanos, optei por substituir os nomes reais das professoras e dos estudantes por nomes fictícios. Os nomes

apresentados no decorrer da dissertação foram escolhidos em homenagem a escritores paranaenses, em sua maioria, poetas, como Helena Kolody e Paulo Leminski. Essa escolha me deixou mais confortável para citar os participantes, uma vez que não gostaria de me referir a eles como códigos de pesquisa.

Sobre o papel do entrevistador é fundamental que ele esteja atento a outras possíveis respostas que não estão na fala propriamente. A esse respeito, as autoras nos atentam aos “[...] gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”. (ANDRÉ, LÜDKE, 2014, p. 42-43).

Na prática, as professoras foram receptivas ao responder às perguntas. O questionário (ANEXO 1), previamente planejado, a oportunidade de entrevistá-las em particular em suas respectivas salas de atuação trouxeram maior conforto. Vale destacar que a professora Mariana iniciou na nova função em 2023. Por esse motivo, incluí uma entrevista com a professora Raquel, que além de ter sido responsável pela oficina até 2022, também foi eleita vice-diretora da mesma escola. Sua contribuição pode me ajudar a compreender melhor o contexto de trabalho com os textos literários no campo de pesquisa.

O espaço destinado as entrevistas com os estudantes foi a biblioteca da escola, e os detalhes da configuração desse ambiente serão melhor descritos no decorrer do estudo. O questionário (ANEXO 2) foi composto por um número menor de perguntas e aplicado em pequenos grupos. Devido à natureza informal e lúdica da entrevista, os estudantes se mostraram tranquilos e dispostos à participação.

Os áudios das entrevistas e os registros no diário de campo se complementam: enquanto o áudio permite ouvir a fala do entrevistado, as anotações oportunizam o registro de outros aspectos não verbais percebidos durante uma entrevista. A transcrição dos áudios possibilita uma análise mais cuidadosa do conteúdo das entrevistas, facilitando a identificação de temas recorrentes. A categoria principal em torno da mediação do texto literário ajudou a estruturar os dados, possibilitando uma análise mais precisa e sistemática, o que contribuiu para uma interpretação fundamentada do que encontrei em campo.

Também optei por utilizar a análise documental como recurso de pesquisa, o que implica na digitalização das produções de escrita e desenho dos estudantes. O desenho, por exemplo, é uma forma de comunicação que deixa algumas crianças mais à vontade, resultando em respostas naturais, por vezes sutis. E essa abordagem possibilita complementar as informações captadas em observações e entrevistas, proporcionando um olhar mais individualizado para outras formas de expressão pessoal dos participantes.

A técnica de análise documental, apontada por André e Lüdke (2014) é importante para complementar informações coletadas com outras técnicas ou até mesmo para apontar novas temáticas ou problemas. As autoras também reiteram a estabilidade que os documentos possuem enquanto fonte de pesquisa, é possível revisitar sempre que preciso. Nessa pesquisa, cada estudante construiu um diário pessoal (caderno) para guardar essas produções. Desde desenhos de previsões de histórias lidas; atividades envolvendo as estratégias de leitura; fotografias e sínteses das oficinas.

De acordo com André e Lüdke (2014) a análise permeia toda a pesquisa, tornando-se mais sistemática depois de finalizada a coleta dos dados. Desde o início da investigação, há processos de análise para averiguar relevâncias no campo. “Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas.” (ANDRÉ; LÜDKE, 2014, p. 53). A análise ocorre através do diálogo entre o arcabouço teórico e os materiais coletados.

As recomendações das autoras são embasadas nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) para fundamentar o processo de análise de dados, evitando assim concluir a fase da coleta com informações incongruentes ou que não contribuam para o foco do estudo naquele momento. Para interpretar os dados coletados na escola selecionamos as categorias de análise, com base nos procedimentos apresentados pelos autores.

Nesse sentido, os teóricos indicam, primeiramente, a familiarização com o conteúdo reunido. Ao revisar as transcrições, anotações e produções dos estudantes busquei compreender esse conteúdo de forma geral. Em seguida, utilizei palavras ou pequenas frases para estabelecer uma codificação aberta e criar agrupamentos, o que me permitiu reconhecer unidades de significado. Após essa etapa, observei as semelhanças e diferenças para subdividir em categorias que aprofundaram a análise.

Por fim, é essencial explorar as relações entre as categorias, indicando quais as mais significativas para atender ao propósito da pesquisa sem perder o foco investigativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), permanecer nas categorias centrais para responder às nossas questões de pesquisa é fundamental para aprofundar a análise de dados. Neste contexto, estabeleci a mediação de leitura como categoria principal, utilizando a triangulação dos dados obtidos em campo como método escolhido para analisá-los. Na triangulação,

[...] o pesquisador busca uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica, linguística, política, filosófica, histórica). (ANDRÉ, 1995, p. 48).

A triangulação permite uma interpretação dos dados sob diferentes perspectivas para validar a pesquisa. André (1995) nos ensina que o estudo não pode se concentrar apenas em descrever cenas, o local, participantes e seus discursos; é necessário que o pesquisador se envolva na interpretação e na construção de significados a partir do que observa, ouve e sente. Essa ocorrência ocorre quando reunimos os dados e os analisamos em conjunto.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) em que ocorreu o estudo já era familiar para mim, uma vez que trabalhei por oito anos na unidade, retirando-me no momento em que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Essa escola atende as modalidades de educação infantil (Pré) e ensino fundamental I (1º ao 5º ano), com 589 estudantes matriculados e distribuídos em vinte turmas. Cinco dessas turmas têm um atendimento regular de quatro horas, enquanto as outras quinze permanecem por nove horas diárias na escola. O estudo se concentra no segundo grupo.

Localizada na região norte da cidade de Curitiba, a escola (FIGURA 1) recebe estudantes do próprio bairro e das proximidades. Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade, cerca de 38% dos estudantes são oriundos de Almirante Tamandaré, município que pertence à região metropolitana da capital. De acordo com o documento, a maioria deles chega à escola em transporte escolar ou de carro, sendo que uma parcela de aproximadamente 13% dos estudantes chega caminhando.

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA



FONTE: A autora (2023).

Ao redor da escola, há o Rio Barigui e um pequeno bosque. De acordo com o documento, o local é constantemente alvo de descarte de lixo. A escola, na tentativa de minimizar os riscos, já realizou projetos ligados à educação ambiental. O entorno também conta com mercado, padaria, loja de materiais de construção, de roupas e academia, posto de combustível e empresas de transportes, equipamentos hospitalares, desentupidoras e metalúrgicas. Nas proximidades há escolas de educação infantil e de ensino fundamental II e médio também, públicas e privadas. O bairro conta com praças públicas utilizadas pelas crianças e famílias nos fins de tarde e de semana.

Em relação à renda familiar bruta (em salário mínimo), o documento apresenta os seguintes números: 16,3 % sobrevive com até um salário; 56,2 % entre 1 e 3; 24,1 % entre 3 e 5 e 3,4 % vive com mais de cinco salários. As condições de moradia revelam que, em sua maioria, as famílias possuem acesso à energia elétrica, água encanada e coleta de lixo. O documento não apresenta descrição quanto às atividades profissionais desenvolvidas pelos responsáveis, bem como maior detalhamento das moradias.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a formação escolar dos pais ou responsáveis é, na maior parte dos casos, a conclusão do ensino médio. Menos de 2% desses familiares não frequentaram a escola e menos de 20% possui ensino superior. Esta informação está de acordo com a taxa de escolarização de 6 a 14 anos fornecida pelo IBGE em 2022.

Os estudantes, em sua maioria, possuem acesso à internet por meio de computador, tablet, notebook e/ou celular. As principais atividades culturais têm relação com assistir filmes e séries em *streamings* pagos, além de um número bem menor que frequenta teatros e museus, sendo 6% e 9%, respectivamente. As famílias preferem como atividades de lazer o passeio em

praças e parques da cidade. Não há menção no documento a visitas em bibliotecas, livrarias ou eventos literários.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, quase 80% das famílias optaram por ela devido ao tempo ampliado oferecido, que possibilita que os estudantes permaneçam na escola por nove horas diárias. Essa opção é especialmente atrativa para famílias que precisam de apoio para a guarda e o cuidado das crianças durante o período da manhã e da tarde. Outras famílias optaram pela escola pela proximidade de suas casas. Há ainda um grupo que escolheu a escola por se tratar de uma instituição com boa referência de ensino. A escola oferece uma variedade de atividades extracurriculares, que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola está dividida em dois prédios distintos: o prédio 1, que abriga as salas destinadas ao ensino regular, e o prédio 2, onde são realizadas as atividades relacionadas ao tempo ampliado. A seguir, fornecerei informações detalhadas sobre o espaço físico desses dois prédios:

QUADRO 3 – ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

ESPAÇO	PRÉDIO 1 – ENSINO REGULAR	PRÉDIO 2 – PRÁTICAS EDUCATIVAS
Sala de aula	10	08
Secretaria	01	-
Direção	01	-
Sala dos professores	02	-
Sala dos pedagogos	01	-
Almoxarifado de material de papelaria e pedagógico	01	07
Almoxarifado de artigos esportivos e de movimento	01	-
Almoxarifado de artigos para os recreios	01	-
Almoxarifado de artigos de limpeza	-	01
Sala da equipe da limpeza	01	-
Espaço Maker	01	-
Banheiros	06	08 (2 no entorno do prédio)
Pátio coberto	02	-
Quadra esportiva sem cobertura	-	01 (entorno do prédio)
Quadra poliesportiva com cobertura	-	01 (entorno do prédio)
Horta	-	01 (entorno do prédio)
Refeitório	-	01
Cozinha	-	01
Biblioteca	-	01

FONTE: A autora (2023).

Para atender diariamente os estudantes de forma adequada, a unidade conta com uma equipe de profissionais composta por: aproximadamente 35 professores e 4 pedagogos em cada turno de quatro horas de trabalho; 9 inspetores em turno integral; 6 profissionais da limpeza; 4 responsáveis pela alimentação dos estudantes; 3 colaboradoras na secretaria; diretora e vice-diretora.

Os quadros profissionais de alimentação e limpeza fazem parte do serviço terceirizado contratado pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC). Os demais são, em sua maioria, concursados pela PMC, mas há registro expressivo de faltas de professores concursados na rede. Para suprir essa carência, a PMC também opta por duas soluções momentâneas: o Processo Seletivo Simplificado (PSS), em que professores e inspetores são contratados para trabalhar durante um período de até dois anos na escola. Atualmente, são dois professores e dois inspetores nesta condição.

A outra forma é através do Regime Integral de Trabalho (RIT), modalidade em que apenas professores concursados com carga horária de 4 horas diárias podem se submeter, assumindo outra jornada na mesma escola ou em outra que necessite. Além disso, se o professor possuir graduação em pedagogia, pode concorrer a vagas de RIT destinadas à coordenação pedagógica. As contratações desta categoria costumam ser validadas por seis meses, podendo ser renovadas conforme a demanda da unidade escolar. Hoje, o campo de estudo conta com 17 docentes dentro desse modelo de contratação.

Conforme citado no Projeto Político Pedagógico, grande parte do corpo docente trabalha na escola há mais de cinco anos, com formação inicial em pedagogia. Os professores de educação física possuem graduação específica na área. Alguns professores possuem outras licenciaturas, como letras e história. O documento informa que a maioria deles cursou especialização. A diretora da escola possui pós-graduação (mestrado) em educação e está atualmente em seu primeiro mandato na gestão.

Em relação à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação (SME), o documento relata uma boa participação dos profissionais, uma vez que estes têm direito garantido a 33% do seu tempo de trabalho destinado ao planejamento e formações nas áreas de atuação. Assessoramentos periódicos são realizados por pessoal habilitado dos Núcleos Regionais da Educação (NRE) para professores do ensino regular e das práticas educativas. Bimestralmente, os estudantes têm a carga horária reduzida para permitir a participação dos professores nas reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Estes momentos visam à integração dos professores do ensino regular e das práticas educativas em contexto de formação continuada.

A escola também participa do Programa de Recomposição da Aprendizagem dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino (PRAER). Esta ação visa reduzir as lacunas de aprendizagem deixadas durante o período da pandemia da Covid-19³, no qual os estudantes foram prejudicados devido ao afastamento presencial da escola. Para isso, os professores estão envolvidos em formações de Língua Portuguesa e Matemática para aplicar o PRAER nas turmas de terceiro, quarto e quinto anos.

Uma dificuldade apresentada neste cenário trata do dia destinado a participação em cursos, pois a SME estabelece que as práticas de Língua Portuguesa, por exemplo, aconteçam nas segundas-feiras, mas a permanência da professora de Literatura se dá nas sextas-feiras. Isso acontece porque a Oficina de Literatura não é consolidada em todas as escolas de tempo ampliado da rede municipal, o que resulta na ausência de um dia específico para a sua formação.

Por outro lado, a escola selecionada como campo de estudo precisa organizar os dias de permanência de forma a garantir a continuidade do atendimento aos estudantes por parte dos professores. É nos dias em que as professoras regentes não estão presentes que eles participam das aulas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Se as professoras responsáveis pela disciplina de Literatura mudarem para as segundas-feiras, juntamente com os professores regentes dos primeiros e segundos anos, além dos professores de Língua Portuguesa, isso resultará em falta de professores em sala de aula.

Para minimizar a perda, a direção da escola optou por designar as sextas-feiras como o dia de permanência da professora de Literatura, Mariana. Dessa forma, durante a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), a professora tem a oportunidade de participar das leituras e discussões sobre os temas relacionados à biblioteca, já que este dia é dedicado à formação das agentes de leitura, o que a aproxima dos conteúdos desenvolvidos na oficina. No entanto, essa prática ainda não supre completamente a necessidade de uma formação mais específica nesse contexto.

A seguir, vou aprofundar o conceito de educação integral em tempo ampliado para compreender as particularidades e nuances dessa abordagem educacional, especialmente no que diz respeito à mediação de textos literários nas oficinas oferecidas na escola.

De acordo com o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Curitiba (2021), há cem escolas na capital que ofertam a jornada escolar estendida, de um total de 185 unidades. O documento revela o compromisso dos profissionais envolvidos em qualificar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, indo além do

³ Mais informações em: <https://covid.saude.gov.br/>

número de horas, com o objetivo de proporcionar experiências educativas que contribuam para a formação integral dos estudantes.

Pensar na Educação Integral dos sujeitos é buscar a valorização do processo educativo privilegiando o pensamento plural e a reflexão histórica, cultural e pedagógica das escolas e do convívio dos estudantes, acerca de para quem, o quê, por que e como ensinar e aprender partindo de interesses, diversidades e diferenças sociais. (CURITIBA, 2021, p. 38).

A concepção de educação integral independe do tempo de permanência do estudante na instituição, seja de quatro ou nove horas (no caso do tempo ampliado), mas se fundamenta no conceito de que cuidar e educar são ações indissociáveis e inerentes a qualquer escola. É essencial que a escola concretize uma proposta pedagógica que acolha os estudantes e promova o seu desenvolvimento integral (físico, emocional, social, intelectual, ético).

Quando trata especificamente em tempo ampliado, o documento tem “[...] como perspectiva a promoção de oportunidades educacionais, o enfrentamento das desigualdades, a relação com diferentes espaços da cidade, com seus agentes e espaços educativos”. (CURITIBA, 2021, p. 41). Nessa perspectiva, a função da escola neste modelo é potencializar a formação integral dos sujeitos que por ela passam. Para isso se concretizar, é fundamental que o modelo educativo do ensino regular não seja repetido no tempo ampliado, como uma extensão “de mais do mesmo”.

É imprescindível articular, nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido com as potencialidades que os estudantes trazem para dentro da escola. A Educação Integral em Tempo Ampliado necessita promover o diálogo e o contato com os territórios da vida cotidiana e os saberes que a cercam, de forma a ressignificar o processo de aprendizagem. (CURITIBA, 2021, p. 43).

Desta forma, a proposta da Educação Integral em Tempo Ampliado busca trabalhar com as áreas do conhecimento em diferentes perspectivas, de maneira conectada e contínua “[...] dando sentido às trajetórias, experiências e relações dos estudantes com o meio social e a totalidade humana”. (CURITIBA, 2021, p. 44). Assim o faz por meio de atividades que envolvam também outros lugares que não apenas o espaço físico da escola. O documento trata os territórios a serem explorados na capital como uma expansão educativa, seja envolvendo o entorno da unidade como o próprio bairro, ou outros locais culturais espalhados pela cidade.

A educação em Direitos Humanos, outro tema continuamente discutido no contexto da Educação Integral, está presente como oportunidade para que os estudantes compreendam os direitos e responsabilidades que possuem ao viver em uma sociedade. O documento também cita a forte influência da cultura digital em nossa sociedade, um canal a ser explorado na dinâmica do tempo ampliado na escola, pois os estudantes precisam aprender a usar esses

recursos de maneira efetiva, mas também segura, desenvolvendo competências que se relacionam ao letramento digital.

Outro aspecto são os projetos com os temas socioambientais, pois a educação ambiental está intimamente ligada ao exercício da cidadania, uma vez que busca fortalecer o envolvimento dos estudantes para que desenvolvam a autonomia, a capacidade de ser solidário e empático com questões que dizem respeito a todos – observei o movimento da escola em alinhar questões da realidade local com os projetos educativos desenvolvidos com os estudantes. Considerando esse cenário, percebemos que as transformações sociais amplificam e remarcam o significado da escola. “À medida que a sociedade evolui, com ela evolui o direito à educação, o que inclui o direito aos avanços tecnológicos, à diversidade, à cultura e aos territórios educativos que a contemporaneidade pode oportunizar.” (CURITIBA, 2021, p. 61).

Apresento a seguir os componentes curriculares e práticas educativas que compõem a semana dos estudantes numa escola Integral em Tempo Ampliado. No turno regular, pela manhã, a turma do 2º ano se envolve em atividades relacionadas aos componentes curriculares de:

- 1 Arte
- 2 Ciências
- 3 Educação Física
- 4 Ensino Religioso
- 5 Geografia
- 6 História
- 7 Língua Portuguesa
- 8 Matemática

A professora regente é responsável pelos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, enquanto os demais estão sob responsabilidade de um professor específico para cada área. À tarde, no tempo ampliado, as áreas do conhecimento passam a ser chamadas de práticas educativas, são elas:

- 1 Artística
- 2 Ciência e Tecnologia
- 3 Educação Ambiental
- 4 Informática
- 5 Língua Portuguesa

- 6 Literatura
- 7 Matemática
- 8 Movimento

Neste formato, cada prática é conduzida por um professor responsável. O documento citado aborda a prática educativa como um “[...] conhecimento produzido pela sociedade, incluindo nele a teoria e a prática,” (CURITIBA, 2021, p. 69), ou seja, possui aspectos formais e informais que caminham juntos, uma vez que o currículo deve guiar o fazer pedagógico, mas não pode limitar as possibilidades de trabalho a ser realizado com os estudantes nessas práticas, pois eles passam nove horas diárias dentro deste modelo e por isso necessitam de aprofundamentos, propostas diversificadas e ludicidade para se desenvolverem com qualidade.

[...] a Educação Integral em Tempo Ampliado da RME assume as Práticas Educativas objetivando fundamentalmente a qualificação do tempo e do espaço dos estudantes, com vistas a proporcionar a perspectiva do letramento em todas as áreas, ampliando seus conhecimentos e aprofundando a compreensão leitora, a escrita, a oralidade, as habilidades matemáticas, a arte, o movimento, a cultura, a educação ambiental, a ciência e a tecnologia e os saberes sobre a sociedade. (CURITIBA, 2021, p. 77).

As metodologias do tempo ampliado precisam considerar o estudante como um ser integral. Como mencionado anteriormente, as ações de educação e cuidado caminham juntas nesse processo, contribuindo para a qualificação do tempo que o estudante passa na escola. Isso transforma o conhecimento em algo vivo e em constante movimento, que transcende os limites físicos da instituição de ensino. É algo que ele carrega consigo ao longo da vida, pois está fundamentado em intencionalidade, significado e integralidade.

A oficina pedagógica planejada e conduzida pelo professor é uma metodologia que promove a relação entre a teoria e a prática – considerando a ação, o pensar sobre essa ação e a reelaboração do percurso -, numa perspectiva que possibilita a cooperação e o trabalho em grupo, base de como as práticas educativas são vivenciadas. Outras características, de acordo com o documento, sustentam o trabalho com as oficinas, são elas: protagonismo dos estudantes; intercâmbio de experiência; curiosidade e criatividade; múltiplos letramentos; professor como curador; ludicidade com intencionalidade no planejamento; problematização e diálogo.

Assim, as Práticas Educativas, ao valer-se da metodologia Oficinas Pedagógicas, que compõem uma das estratégias para formação integral dos estudantes da RME, possibilitam traçar novos caminhos interdisciplinares, fortalecer a compreensão de competências e o desenvolvimento de habilidades para uma educação transformadora. (CURITIBA, 2021, p. 88).

A oficina pedagógica de Literatura para o 2º ano ocorria semanalmente, às terças-feiras, após o terceiro recreio. Além dessa oficina, os estudantes também participavam da Prática Educativa de Língua Portuguesa, conduzida por outra professora, inclusive no mesmo dia, mas antes do terceiro recreio. No entanto, este estudo não abordará essa prática, uma vez que meu foco estava na observação e intervenção onde o texto literário desempenhava um papel mais presente.

A oficina de Literatura tem em sua sala (FIGURA 2) o mobiliário composto por quatro mesas de uso coletivo, pois é uma característica bastante forte na potencialização do trabalho em grupo na Educação Integral em Tempo Ampliado. Há tapetes emborrachados para que as crianças se acomodem no chão também, estantes para os livros de literatura, caixas de revistas e gibis, além de mesa e armário para a professora.

FIGURA 2 – SALA DA OFICINA DE LITERATURA



FONTE: A autora (2023).

As propostas estão relacionadas à leitura, seja individual ou compartilhada pelos estudantes. Durante esses momentos, eles têm a liberdade de escolher o que desejam ler e podem optar por deitar ou sentar no tapete, além de utilizar as cadeiras disponíveis. Também há ocasiões em que a professora Mariana permite o uso das mesas do refeitório e do corredor para a leitura. Geralmente, os estudantes que preferem leituras mais individualizadas utilizam esses espaços. A professora assumiu a oficina neste ano e, durante o período de observações, pude acompanhar os momentos de leitura individual, bem como algumas aulas do Programa DIGA.

O Programa DIGA⁴ é um projeto institucional, porém aplicado com maior abordagem na oficina de Literatura. Desenvolvido pelo Laboratório Interagir do Setor de Educação da

⁴ Para mais informações: <http://programadiga.com.br/o-que-e-o-diga/>.

Universidade Federal do Paraná, o programa tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes por meio de livros de literatura infantil. Tem a intenção de melhorar as relações entre estudantes, profissionais e famílias; estabelecer uma linguagem comum no tratamento dos conflitos, além de promover ações concretas de combate ao *bullying*.

Os professores interessados tem acesso a cursos de formação *online* para aplicação do projeto, bem como os livros utilizados, que variam de clássicos – como a *Árvore generosa*, de Shel Silverstein – a contemporâneos, como *Uma estátua diferente*, de Charlotte Belliere e Ian de Haes, traduzido por Clara A. Colotto. A profissional também recebe os planos de aula a serem aplicados na turma. Inclusive, as observações realizadas na turma de 2º ano são dos encaminhamentos do programa DIGA. A Figura 3 ilustra uma dessas aulas em que os estudantes confeccionaram uma árvore generosa no pátio da escola, utilizando elementos da natureza; posteriormente, fizeram desenhos representando o sentimento de gratidão.

FIGURA 3 – ATIVIDADE DO DIGA CONVIVER



Fonte: A autora (2023).

No plano de aula do programa, é estabelecido que a aprendizagem socioemocional seja promovida por meio dessa história, por exemplo, visando o desenvolvimento da empatia e do autoconhecimento. Embora haja sugestões de atividades destinadas aos estudantes dos terceiros e quartos anos, a professora Mariana, juntamente com suas colegas que conduzem a oficina, optam por implementar o programa utilizando um livro por vez para todas as turmas. Essa

abordagem permite que elas compartilhem entre si questões relacionadas ao planejamento das atividades.

Com o propósito de trazer à tona discussões sobre temas como gratidão e empatia, o programa organiza os planejamentos em fases distintas: antes, durante e depois da leitura. Eu selecionei um exemplo de proposta para a fase durante a leitura, conforme apresentado na Figura 4 extraída do material disponibilizado no site, acessado por meio de *login* e senha fornecidos.

FIGURA 4 – DURANTE A LEITURA - PROGRAMA DIGA

Atividade durante a leitura

Atividade 1 - A árvore da generosidade e gratidão

Intenção Pedagógica
Estimular os estudantes a compreenderem os caminhos dos colegas e fazerem-se compreender por meio da empatia.

Material necessário
Papéis coloridos, palitos de picolé, uasos, barbantes e materiais de uso comum.

Tempo estimado
2 aulas de 50 minutos.

- Pense em seus próprios atos de generosidade para com uma pessoa. Em seguida, elabore uma lista de atos de generosidade que serão escritos no quadro ou no papel. Referindo-se a esses atos, faça uma lista de gestos de reconhecimento.
- Exemplos de atos de generosidade: ajudar uma pessoa, emprestar um lápis a um colega, ajudar os pais a limpar a casa...
- Exemplos de gestos de gratidão: diga obrigado, converse e agradeça, dê ajuda em retorno.
- Usando um lápis, desenhe sua mão em uma folha colorida e corte-a. No centro da mão de papel, escreva uma ou duas palavras das listas. Você pode então decorar sua mão de papel. Finalmente, aqui estão algumas sugestões para customizar a sua mão:

FONTE: Programa DIGA (2023).

Percebi que a responsabilidade pelo programa recaiu sobre a professora, uma vez que este foi atribuído à oficina de literatura, principalmente devido ao uso de livros infantis como recurso principal. No entanto, observo que essa atribuição pode fazer com que o sentido do texto literário como parte fundamental da formação do leitor se perca. A ideia inicial é que ele se torne um projeto institucional, promovendo uma linguagem comum na escola para aprimorar a convivência entre os estudantes, uma abordagem que tem suas raízes nos estudos da psicologia.

Esse contexto levou a Professora Mariana a alinhar seu trabalho com a proposta do programa, independentemente de o livro ser indicado por ele ou não. Como resultado, me

parece que ela potencializou o interesse em explorar questões relacionadas aos sentimentos, comportamentos adequados e formas de convívio na escola a partir das leituras.

Prosseguindo com as características da turma, compartilho a rotina do 2º ano, específica da turma do 2º ano na terça-feira, quando a professora Mariana está com eles após o terceiro e último recreio.

QUADRO 4 - ROTINA DE TERÇA-FEIRA

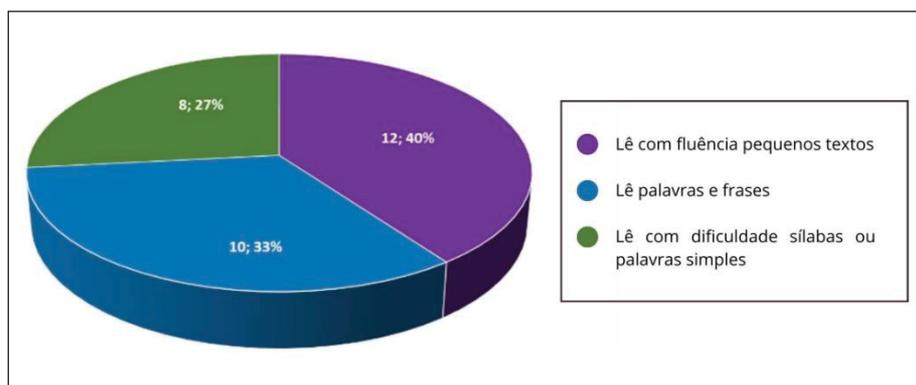
HORA	ATIVIDADE	COMO ACONTECE
08h00	Entrada Lanche	Os estudantes são recebidos por inspetores e a vice-diretora. Aguardam a professora em fila na quadra esportiva. O lanche da manhã é servido em sala pela professora.
08h15	Matemática	Aula com a Professora regente. (Prédio 1).
10h30	1º Recreio	Primeiros, segundos e terceiros anos fazem o recreio juntos na quadra coberta, sob os cuidados de três inspetores.
10h50	Língua Portuguesa	Aula com a Professora regente. (Prédio 1).
	Biblioteca (Quinzenalmente)	Empréstimo de livros conduzido pela Agente de leitura. Grupos de cinco estudantes por vez.
11h45	Fila para guardar as mochilas	O material é guardado em uma sala específica.
11h50	Almoço	Refeitório, sob os cuidados da vice-diretora e 11 professoras voluntárias.
	Higiene bucal	Sob a supervisão de um inspetor.
12h00	2º recreio	Primeiros, segundos e terceiros anos fazem o recreio juntos na quadra coberta. Em dias de chuva ou frio intenso, são acomodados em salas de aula, sob os cuidados de três inspetores.
13h00	Prática de Língua Portuguesa	Oficina com a Professora da prática. (Prédio 2).
14h50	3º recreio	Primeiros, segundos e terceiros anos fazem o recreio juntos na quadra coberta, sob os cuidados de três inspetores.
15h10	Fila para buscar as mochilas	Sob a orientação da professora da oficina de Literatura.
	Lanche	Refeitório.
15h30	Oficina de Literatura	Oficina com a professora da prática. (Prédio 2)
16h50	Organização para saída	Os estudantes são divididos em dois grupos: os que vão para casa de transporte escolar e os que um responsável da família busca. O primeiro grupo ocupa a quadra coberta, e o segundo o pátio da entrada da escola. Sob a supervisão de inspetores, professores e gestores.
17h00	Saída	A diretora e dois inspetores aguardam até que todos os estudantes tenham ido embora para encerrar a atividade da escola.

FONTE: A autora (2023).

A professora regente descreve a turma como participativa, colaborativa e produtiva nas atividades propostas. Apesar de agitados, os estudantes se mostram prestativos. A professora Mariana corrobora as descrições da professora regente, acrescentando que eles são falantes, espertos e, em sua maioria, acompanham bem as atividades pedagógicas desenvolvidas no período da tarde.

De acordo com os registros do último conselho de classe, em que professoras, pedagoga da escola, pedagoga do NRE, diretora e vice-diretora se reuniram para discutir o desempenho de cada estudante, podemos observar que, no que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, referente à leitura, o rendimento dos estudantes é apresentado no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – DESEMPENHO EM LEITURA



FONTE: Adaptada da Ata do Conselho (2023)⁵

A análise do desempenho dos estudantes em leitura, realizada no conselho de classe, do terceiro trimestre de 2023, mostrou que 12 deles já consegue ler com fluência pequenos textos. Outros 10 estudantes apresentam desempenho adequado, pois conseguem ler palavras e/ou frases. Por fim, 8 alunos ainda enfrentam maiores desafios no processo, sendo que alguns reconhecem as letras do alfabeto, mas não conseguem fazer junções silábicas, enquanto outros conseguem ler palavras simples.

Concluí que o desempenho dos estudantes em leitura é positivo, mas há espaço para melhorias. Os que já conseguem ler com fluência pequenos textos representam a maioria da turma. No entanto, aqueles que ainda enfrentam maiores desafios no processo precisam de atenção especial para que possam desenvolver suas habilidades de leitura.

O registro de conselho de classe também destaca os encaminhamentos a outros profissionais da área da saúde, realizados desde a inserção da criança na escola, para reduzir as dificuldades de aprendizagem. Nesse caso, para que haja avanços no desenvolvimento dos estudantes que dependem desses atendimentos, é imprescindível que os responsáveis acompanhem a vida escolar das crianças e coloquem em prática as orientações recebidas na escola. Algumas crianças já possuem laudo médico e/ou estão tendo algum tipo de atendimento que promove benefícios ao seu desempenho individual. Outros estão em processo de investigação, mas não serão citados neste documento.

⁵ Informações extraídas da Ata de Conselho de classe do primeiro trimestre de 2023.

Alvaro e Giovana são estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Manoel é um estudante no espectro autista. Os três estudantes mencionados têm acompanhamento regular com médicos especialistas. Cristóvão recebe acompanhamento em fonoaudiologia, mas não há detalhes específicos no documento. Além disso, há duas estudantes com problemas respiratórios semelhantes que, devido à condição de saúde, faltam às aulas com mais frequência do que os outros estudantes. A escola recomenda que consultas médicas sejam agendadas, sempre que possível, durante o tempo ampliado.

As informações apresentadas acima têm como objetivo alertar sobre a importância de compreender as características de uma turma e as necessidades dos estudantes que frequentam uma instituição educativa. O conhecimento dessas particularidades é fundamental para a elaboração de intervenções educativas mais eficazes e personalizadas, capazes de atender à realidade na qual esses estudantes estão inseridos. Ao compreender as nuances de cada caso, os profissionais podem planejar estratégias pedagógicas mais precisas e adaptadas, levando em consideração as necessidades específicas de cada um deles. Isso não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico, mas também promove um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

2.2.1 Entrevista com as professoras

As professoras Mariana e Raquel, entrevistadas para esta pesquisa, são profissionais concursadas e acumulam experiência de 8 e 10 anos nesta escola, respectivamente. A professora Raquel trabalhou na oficina de literatura no prédio 2 até o ano de 2022, lecionando nos turnos da manhã e da tarde para turmas dos anos iniciais. Por outro lado, a professora Mariana começou a trabalhar com essas turmas no ano de 2023, coincidindo com a realização da pesquisa de campo. O foco principal recai sobre Mariana, já que ela atua com a turma do 2º ano e foi a professora regente desses estudantes no ano anterior, estabelecendo um vínculo mais profundo com eles.

Raquel assumiu o cargo de vice-diretora após vencer as eleições na escola no ano anterior. Tanto ela quanto a diretora estavam no primeiro ano de gestão quando a pesquisa de campo foi realizada. Em sua função como professora, Raquel estabeleceu algumas diretrizes para o trabalho com leitura literária em sala de aula, que são relevantes para entendermos o contexto deste estudo, ou seja, as práticas com os textos literários já existentes na escola.

Ambas as professoras são graduadas em Pedagogia e possuem especializações na área correspondente. Raquel se especializou em alfabetização e letramento, enquanto Mariana focou

seus estudos em neuropsicopedagogia e educação especial. Mariana não recorda de ter cursado disciplinas específicas para o trabalho com o texto literário durante sua graduação ou especializações. Por outro lado, Raquel lembra que durante sua especialização teve uma disciplina dedicada ao texto literário, mas como um recurso para introduzir outros conteúdos escolares.

Quanto à formação continuada, Mariana estava no início de sua nova função, portanto, os cursos que frequentou até então estavam mais direcionados para a alfabetização. Por outro lado, Raquel participou de rodas de leitura e palestras, expressando suas observações a respeito:

A cada palestra era ampliado os conhecimentos sobre a literatura. É bom conhecer o mundo do autor, seus pensamentos, sua forma de criação.

Raquel também relatou que, durante sua gestão na Oficina de Literatura da escola, organizou-a de modo que em todas as aulas os estudantes pudessem desfrutar de momentos de leitura literária, compartilhamento de sentimentos sobre as histórias e relatos de vivências pessoais. Priorizou um ambiente prazeroso, sem julgamentos de certo ou errado. Sobre os espaços de diálogo, a professora acrescenta:

Raquel: Dentro do planejamento de aula fica destinado tempo para as dúvidas que nem sempre é sobre o texto, mas de alguma forma está relacionado, pois os estudantes podem falar de forma livre como o texto conversou com ele, se fez sentido ou não, quais sentimentos vieram a mente.

Para a professora Mariana, suas experiências com os textos literários estão intimamente relacionadas ao que a professora Raquel constatou em sua especialização – o texto como um recurso - refletindo uma prática comum também em diversos cursos de formação continuada. A abordagem do texto dessa maneira com os estudantes é uma prática constante nas escolas, e isso se torna ainda mais evidente no relato da professora:

Mariana: ... eu gosto de trabalhar com os alunos em sala com livro, *né*. Toda sequência didática começa com um livro, *né*. Então, a gente trabalha dentro do português e da matemática trazendo um assunto com que eles se envolvam mais dentro da aprendizagem. Então, a gente faz a leitura, trabalha ali dentro e a gente vai fazendo questionamento pra eles dentro do que eu estou lendo, *né*. Eu deixo que eles falem o que eles entenderam, o que eles gostaram, o que eles não gostaram, se eles já ouviram alguma história parecida com aquela e *dai* a gente vai puxando *pra* dentro do cronograma que a gente tem do currículo.

Na modalidade de educação integral em tempo ampliado, ao assumir a frente da oficina de literatura, Mariana notou que o trabalho estava sendo conduzido de maneira diferente daquela que ela - e a maioria dos professores - estavam acostumados. Isso ocorreu quando a professora Raquel compartilhou com a colega a sua metodologia de planejamento, enfatizando

a importância desses momentos de leitura e diálogo. Então, a seguir, Mariana descreve como aconteciam as oficinas sob sua responsabilidade:

Mariana: Nosso cronograma é assim: Eu vou buscar eles após o recreio... a tarde, *aí*, eles entram e é o momento do lanche, né. Eles deixam as mochilas todas *organizadinhas*, sentam no refeitório, lancham. *Aí* eles entram para dentro da sala de Literatura e vão direto para o tapete e onde eles sentam, é o momento em que primeiro eu vou fazer a contação de história *pra* eles. Então, eles entram, eles tiram o tênis, tiram a meia, como quiserem para eles ficarem mais confortáveis. *Aí* eles ficam *sentadinhos* ou *deitadinhos*, perna de índio, como se sentirem mais confortáveis, né.

A professora Mariana associa o prédio 2 a um ambiente onde os estudantes devem sentir-se ainda mais à vontade, já que ela se preocupa muito com o tempo que passam na escola. Especialmente durante sua oficina, que ocorre nos dois últimos horários do dia, deixando a turma exausta ou, no mínimo, mais dispersa devido à expectativa de voltar para casa. A sensibilidade da professora foi evidenciada em diversas ocasiões, especialmente por ter um vínculo formado desde o 1º ano. Os estudantes demonstram grande empatia uns pelos outros, gostam de colaborar entre si e com a professora, e têm total confiança nela quando precisam de auxílio para resolver algo.

Mariana: *Aí* eu começo e faço o processo da primeira leitura, trabalho a capa e dou ênfase no trabalho que eu tenho que fazer. Após a realização da leitura e a conversa entre a gente: o que eles entenderam, quem são os personagens, se já ouviram alguma história... enfim.

Para Mariana, ainda não está clara a diferença entre a leitura e a contação de histórias, como foi possível perceber na descrição de um dia de sua oficina. Isso revela mais sobre sua formação inicial e continuada do que um erro pessoal. A proposta de utilizar animações de leitura nesta pesquisa ajuda a esclarecer essa distinção e a evitar confusões comuns entre os termos, uma vez que ambos são considerados importantes para a formação leitora dos estudantes. Além disso, neste trecho, a exploração da capa do livro, o nome dos autores e o foco nas ilustrações são bons indicativos para iniciar conversas com os estudantes, permitindo que seu conhecimento prévio seja levado em consideração.

Mariana: ... Eles voltam as mesas, aos seus lugares e a gente vai fazer um momento de sistematização daquilo que eu li pra eles. Pode ser em registro de desenho, pode ser a construção de alguma coisa ali com materiais que a gente tem aqui dentro. *Aí* eles vão reproduzir para mim da maneira deles o que eles entenderam, sentiram, aonde que eles já viram isso e depois eu vou deixar exposto em sala de aula também.

Neste caso, as atividades que pude acompanhar estavam relacionadas ao Programa DIGA e foram conduzidas pela professora, abrindo diálogos sobre diversos sentimentos. Em alguns momentos, esses diálogos foram utilizados para modelar comportamentos, o que é

comum quando se trata de literatura na escola. Apesar de abordar esses temas, Mariana geralmente opta por valorizar os desenhos autorais.

Mariana: ... Depois desse momento, dependendo do tempo que eles têm, eu recolho as atividades e *daí* sobra um tempo, que a gente cronometra pra conseguir fazer tudo, que *daí* eles tem acesso aos livros. Eles *vão lá* (nas estantes de livros da sala) escolhem os livros, alguns gostam de fantoches junto com o livro, então eu deixo usar os fantoches para usar a imaginação, *aí* eles olham os livrinhos, pode ler em dupla, *aí* fica a critério deles, mas sempre respeitando, eles sabem como cuidar do livro, tudo isso é feito um trabalho antes com eles, *né*.

Durante a entrevista com a Professora Raquel, tornou-se evidente sua ênfase nos momentos de leitura dos alunos em contextos mais livres. Por outro lado, Mariana observou que esses momentos ocorrem em sua prática apenas quando "sobra um tempo". É comum na cultura escolar considerar a leitura literária como um mero passatempo, desprovida de uma aprendizagem mais significativa que justifique um tempo específico para ela durante a rotina. Entretanto, essa interação entre os pares deveria ser mais valorizada e incentivada, uma vez que o papel do professor, como mediador, requer habilidades tanto para guiar quanto para permitir que a mediação – o foco da minha pesquisa - ocorra entre parceiros com diferentes níveis de experiência⁶, neste caso, os próprios estudantes.

No que concerne ao tema específico dos autores de literatura infantil locais, ambas as professoras demonstram desconhecimento desses escritores.

Raquel: Tenho um conhecimento limitado sobre esse tema. Acredito que falta interesse por parte das pessoas em valorizar o que está próximo, temos como cultura valorizar o que vem de fora.
Mariana: Eu não me recordo.

Assim, busquei compreender se elas consideravam relevante aproximar os estudantes de escritores curitibanos, especialmente considerando que Raquel já havia conduzido atividades envolvendo visitas de autores, contadores de histórias e mediadores de leitura em suas aulas. Sua resposta foi:

Raquel: São momentos riquíssimos para ampliar o mundo do estudante, mostrar que autores são pessoas como nós. Despertar o interesse da criança, para que ela perceba que também pode fazer isso na vida.

Embora Mariana ainda não tivesse acompanhado nenhuma experiência recebendo algum escritor em suas aulas, a professora se mostrou muito interessada no tema, e em sua visão:

⁶ O que evoca o próprio conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, do qual Feuerstein foi um grande estudioso de suas ideias.

Mariana: Eu acho assim que seria importante mesmo que viesse... assim para as escolas. Livros que são feitos e elaborados por autores daquele próprio lugar, até para as crianças darem mais valor. “Olha tem um autor que fez um livro, que mora aqui onde eu moro!”. É porque as vezes a gente lê e mora em outro país, mora em outro estado, em outra cidade, parece que é tão longe... e às vezes perto da gente tem tanto livro bom, tanto autor legal assim, *né*. Quando a pessoa faz um livro você fica imaginando “Ah! Ela fez um livro e tal”. Olha, que legal a capa, o nome dela, mas quando você traz a pessoa que fez o livro para conhecer: “esse é o autor” ou “essa é a autora”, “esse é o ilustrador”, “Olha eu fiz esse livro pensando no meu filho, na minha filha, no meu cachorro...” eles entendem que é uma história de vida que às vezes é real. Realmente, eu acho que tem um valor totalmente diferente. Você vê o autor ali, você poder conversar, ele te dar um autógrafo, eu acho que isso torna muito mais rico a literatura em si, eles perceberem que realmente não é só um nome que tá ali na capa do livro. “Eu conheço uma pessoa que escreveu uma história!”. E eles perceberem que um dia, algum deles aqui, também pode ser um autor, uma autora, um ilustrador, contando às vezes até a sua própria história, ou de coisas que eles gostam, *né*. Então, acho que é super importante assim que tenha essa dinâmica.

Para as professoras, assim como defendo nesta dissertação, um ponto importante ao trazer um escritor para a escola é desmistificar seu papel na sociedade, tornando o artista acessível e próximo dos leitores, e colher os frutos desse encontro no que diz respeito à formação de leitores que apreciem textos literários, possuam um bom conhecimento do repertório local e, quem sabe, se identifiquem com essa profissão.

Nesse sentido, o apoio da Raquel, agora vice-diretora, e da Mariana foi fundamental. Em nenhum momento uma proposta poderia ser imposta ou que a professora acompanhasse a turma em algo que não despertasse seu interesse. Seu envolvimento positivo com a pesquisa foi crucial, pois ela participou ativamente de todo o processo. Além disso, o apoio da direção possibilitou a implementação das atividades de animação de leitura, as quais, como será evidenciado no capítulo 5, envolveram outros espaços e profissionais da escola. Essa vontade coletiva de proporcionar boas experiências literárias faz toda a diferença no trabalho de mediação e formação do leitor literário.

Até este ponto, expus o método de pesquisa e delineei o campo de estudo. Escolhi introduzir desde o início aspectos relevantes das entrevistas com as professoras, tanto para defender a importância de incorporar escritores locais no contexto escolar, quanto para compreender as práticas das professoras na formação de leitores literários em curso. Essa abordagem busca estabelecer uma base sólida para a discussão no próximo capítulo, onde serão apresentadas as principais teorias que fundamentam a parte prática da pesquisa: as mediações literárias com a turma do 2º ano.

3 ABORDAGENS TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR

Este capítulo se divide em três partes. Na primeira delas, apresento brevemente quem foi Reuven Feuerstein, os seus conceitos sobre o funcionamento da experiência de aprendizagem mediada (EA004D), e os seus três critérios universais de mediação da aprendizagem. Na segunda, com o auxílio de Tébar (2011), Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002) e Cerrillo (2006, 2016) reflito sobre o papel do mediador, mais especificamente em sua atuação com o texto literário na escola. Por fim, discorro nas últimas duas seções sobre as propostas didático-metodológicas de animações de leitura, nas perspectivas de Poslaniec (2006) e Mata (2008); das estratégias de leitura, por Solé (1998) e os três marcos importantes do planejamento: o antes, durante, e após a leitura; e Giroto e Souza (2010), sob a releitura dos estudos das americanas Goudvis e Harvey, com o ensino das estratégias para a compreensão leitora e atribuição de sentido ao texto literário.

3.1 A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA DE FEUERSTEIN

Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 21/08/1921, e faleceu em Israel, em 29/04/2014. Era professor, psicólogo e pesquisador, estudou na Suíça sob a orientação de Jean Piaget e André Rey. Posteriormente, aproximou seus estudos das ideias de Vygotsky. Ele desenvolveu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM). Sobre esta última dedicaremos nossas reflexões neste capítulo para qualificar as experiências dos estudantes com os textos literários na escola.

Mesmo após a morte de Feuerstein, no mundo todo, pesquisadores como Garcia (Brasil), Meier (Brasil), Tébar (Espanha), Lewin-Benham (EUA) continuaram sua obra. Seu filho Rafi Feuerstein (Israel), e Louis Falik (EUA) atuam no Centro Internacional pelo Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem (ICELP), criado por Feuerstein em Jerusalém. Além disso, existem em diversos países instituições autorizadas pelo ICELP. No Brasil, a título de exemplo, segue em funcionamento o Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná (CDCP), instituição atuante no que tange a formação de psicólogos, psicopedagogos, professores e demais interessados em aprendizagem mediada e educação cognitiva.

Feuerstein sempre demonstrou grande incômodo com os testes padronizados de inteligência e sua aplicabilidade no contexto clínico. Sua força propulsora para a construção de suas teorias teve início no atendimento a crianças e jovens vítimas do Holocausto, que advindas de contextos terríveis o desafiaram a trabalhar com ferramentas e intervenções capazes de

ajudá-las a superar a realidade em que se encontravam. Neste período, de acordo com Feuerstein e Lewin-Benham (2021), muitos descreditavam do potencial dessas crianças e jovens, duvidando se poderiam de fato aprender após tudo o que passaram durante a guerra.

Em parceria com André Rey, Feuerstein passou a aplicar testes psicológicos de forma a ressignificar a avaliação dinâmica, uma vez que o seu propósito estaria em medir o potencial de uma pessoa para mudar e aprender, como o próprio teórico esclarece quando diz: “(...) você testa não o que as crianças aprenderam e se recordam, mas que habilidades de pensamento elas possuem”. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 60).

Feuerstein passou a combater o pensamento limitador sobre o desenvolvimento humano, muitos de seus colegas acreditavam que diante da impossibilidade de avanços na esfera cognitiva o fundamento do trabalho se daria na criação de nichos sociais, ou seja, estes indivíduos com baixo desempenho deveriam no mínimo adquirir habilidades servis para garantir a sua sobrevivência, discurso que o teórico discordava veementemente.

Ele começou a pensar na possibilidade de um tipo de modificação cognitiva capaz de ampliar as opções das crianças e dos jovens, que fosse capaz de ajudá-los a desenvolver um pensamento sensível e estratégico com o fim de transformar problemas em possibilidades para o desenvolvimento. O conceito de modificabilidade surge, então, na compreensão de que uma pessoa “[...] é capaz de adquirir por si mesma não apenas quantidades de conhecimento ou habilidades, mas também novas estruturas cognitivas, pelas quais novas áreas previamente não incluídas no conjunto de conhecimento e habilidades são abertas”. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 34).

A teoria da MCE formulada por Feuerstein trata da habilidade dos seres humanos em modificar estruturalmente o seu funcionamento cognitivo e com isso serem capazes de se adaptar as exigências da vida. Desta forma, as modificações que acontecem no indivíduo não são ao acaso ou limitadas, na verdade, elas apresentam possibilidades de alterações estruturais básicas relacionadas aos modos de pensar e o comportamento de uma pessoa. Com isso, de forma basilar ela é capaz de se modificar e modificar o ambiente a sua volta.

Durante seus estudos, Feuerstein percebeu haver pouco espaço para o pensamento em si, este como ferramenta importante para conectar o estímulo vivido, e o que deriva da experiência como fator para regular as respostas, defendendo que um sistema cognitivo bem desenvolvido nos permite pensar sobre um objeto ou evento, não sendo necessário o experimentar diretamente. Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) os processos cognitivos auxiliam o indivíduo a se organizar, planejar, tomar decisões frente as suas experiências de vida, neste sentido a cognição trata de como como uma pessoa capta, ordena e transmite informações.

Para Feuerstein por meio de instrumentos e mediação adequados qualquer indivíduo é capaz de se desenvolver, visto que inteligência não é como “[...] um objeto ou traço dos seres humanos, mas um agente ou estado dinâmico energético que é instável e responsivo à necessidade da pessoa de se modificar para adaptar-se a situações e lidar com elas com sucesso”. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 49). Todos, independente de idade ou condições pré-existentes, possuem capacidade para aprender, devido à plasticidade cerebral e ao fato de a inteligência não ser uma entidade fixa ou impossibilitada de modificações ao longo do tempo.

Para Garcia e Meier (2007) ao substituir “inteligência” por “modificabilidade”, Feuerstein nos mostra que mesmo a primeira apresentando as ideias de adaptação e modificação ela também reforça um conceito de limite. Ou seja, é como se uma pessoa só pudesse ser inteligente até certo nível, não podendo avançar para além dele. Neste sentido, os autores esclarecem que o ofício do professor é sedimentado na convicção de que todos os seus estudantes são capazes de se desenvolver, independente das condições em que chegam à escola.

Se, a MCE é a propensão do estudante em aprender com novas experiências, tendo como objetivo a ocorrência de mudanças estruturais, a EAM é a modalidade de interação que subsidia essas mudanças. Embora, os estudos de Feuerstein e seus colaboradores sejam intensificados no campo das dificuldades de aprendizagem e com crianças e jovens com deficiência, os fatores que envolvem os aspectos da mediação podem ser aplicados em qualquer situação de aprendizagem.

Mediação significa qualquer interação na qual um adulto *tem a intenção* de transmitir um *significado* ou habilidade particular e incentivar a criança a *transcender*, ou seja, relacionar o significado a algum outro pensamento ou experiência. Mediação significa interagir com *intenção, significado e transcendência* com o propósito de ajudar as crianças a expandir sua capacidade cognitiva, especialmente quando os conceitos são novos ou muito difíceis. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 60).

A EAM é, então, “um meio de interação em que os estímulos que chegam ao sujeito são transformados por um agente mediador”. (TÉBAR, 2011, p. 81). Uma função exercida com frequência por pais e professores que ao analisar e interpretar os estímulos percebem quando e qual a melhor maneira de mediá-los.

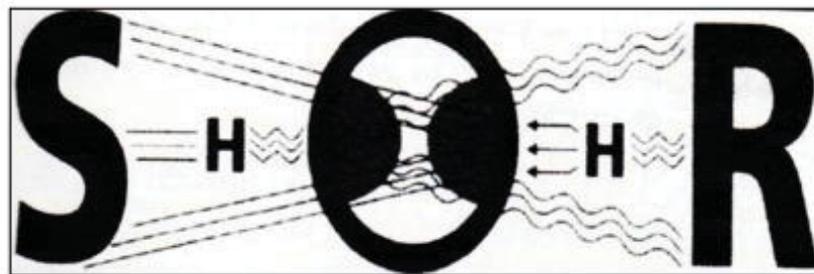
O desenvolvimento cognitivo da criança não é somente o resultado do processo de amadurecimento do organismo humano nem de seu processo de interação independente, autônoma, com o mundo dos objetos; é também no resultado combinado da exposição direta ao mundo com o que chamamos de experiência mediada, por meio da qual a cultura é transmitida. (TÉBAR, 2011, p. 81).

Para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) uma vasta parcela de nossa aprendizagem acontece via experiência de aprendizagem direta, pois ouvimos pessoas falando, vemos o que fazem, absorvemos as informações, mudanças em nós acontecem quando estamos expostos a elas. Neste percurso de aprendizagem ao nos depararmos, por exemplo, pela segunda vez com um objeto ou uma informação o reconheceremos, uma vez que já fomos expostos diretamente. Os autores exemplificaram da seguinte forma: se uma pessoa pegar um copo que nunca viu antes e virá-lo de cabeça para baixo o líquido contido nele certamente cairá. Dessa forma, o sujeito aprende que não deve virar o copo se não desejar que isso aconteça.

A aprendizagem direta acontece na interação entre o indivíduo e o estímulo sem passar pela intervenção de terceiros. A exposição direta a esse estímulo causará uma resposta a ele, ou seja, “a exposição ao estímulo (S) causa mudança por induzir a pessoa a realizar uma resposta (R) ao estímulo. Piaget adicionou o organismo (O) à equação, suas características, idade e estágios de desenvolvimento como função dos processos de maturação [...]”. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 63).

A Figura 5 mostra como Feuerstein ampliou o esquema elaborado por Piaget para inserir o agente mediador e pensar para além da aprendizagem direta.

FIGURA 5 - MODELO DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA



FONTE: Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 65).

As linhas retas representam a exposição direta ao estímulo (S) pelo indivíduo, e as linhas onduladas ilustram os estímulos quando filtrados pelo mediador humano (H). No modelo, o mediador humano (H) está atuando entre o estímulo (S) e o organismo (O), e entre organismo (O) e a resposta (R). Dado que “o organismo apresenta um destaque (semicírculos) na letra O para indicar que o mesmo é exposto diretamente aos estímulos ou ainda por meio de um mediador humano experiente.” (ALMEIDA; MALHEIRO, 2022, p. 13).

Sob a ótica de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) a modificabilidade não mora na experiência direta, e sim no potencial de aprendizado indireto. Para os autores a EAM fornece ao mediado a condição de mudar e as ferramentas de aprendizagem necessárias para isso

acontecer, além de subsidiá-lo com recursos para melhor absorver os estímulos diretos. Por isto, a mudança interna se realiza quando o mediador insere fatores externos, quando os agentes envolvidos compartilham de uma interação cuidadosa com o objetivo de ampliar conhecimentos e habilidades no mediado.

De acordo com os autores, visualizar e explorar um objeto não garante que o indivíduo aprenda. “Ações repetidas não acompanhadas por processos de pensamento e entendimento podem causar prazer e reforço, mas não necessariamente produzem aprendizado.” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 70). Para eles não há tantos ganhos somente na relação entre o estímulo e o sujeito, pois a exposição direta conta com a imprevisibilidade do encontro. Isto é, pode ser que o estímulo não apareça naquele momento, ou ainda que apareça, o sujeito pode não estar pronto para recebê-lo.

Possivelmente, o ser humano apreendeu o estímulo quando ele chegou, ou talvez não! Ou seja, um encontro ao acaso de uma pessoa com um estímulo não garante que ela sempre e inevitavelmente derivará benefício de sua aparência e da interação. Este não é o caso nas situações em que o mediador está colocado entre o estímulo e a pessoa [...]. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 76).

No tempo em que a EAM se concretiza o mediado também se torna mais apto para enfrentar as situações de aprendizagem direta, portanto o envolvimento do mediador ajuda-o a desenvolver autonomia frente aos desafios. Feuerstein reconhece o valor da aprendizagem direta ao longo da vida de uma pessoa, no entanto, para ele, é através da mediação que a consolidação do conhecimento e a sua expansão acontecem de forma mais completa.

A mediação permite que as crianças aprendam a pensar, usando inicialmente habilidades de pensamento fundamentais e, com o tempo, as de nível cada vez mais elevado. Por fim, as crianças desenvolvem o que alguns psicólogos chamam de *metacognição* – pensar sobre como estão pensando. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 68).

Apesar de não abordar o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) neste estudo, chamo a atenção para a ilustração presente na Figura 6, trata-se do logo estampado nos materiais de aplicação do PEI e nos ajudam a pensar na mediação como uma forma de desenvolver as habilidades metacognitivas dos estudantes.

FIGURA 6: LOGO DO PEI



FONTE: Feuerstein, Lewin-Benham (2021, p. 81).

A imagem (FIGURA 6) mostra uma criança de olhos fechados e com um lápis na boca representando um estado de pausa para pensar. A frase “Só um minuto... Deixe-me pensar!” relatada no livro de Feuerstein e Lewin-Benham (2021, p. 59), revela um aspecto fundante da EAM, na prática. De acordo com autores, esta frase ajuda os estudantes com as questões de impulsividade, desenvolvendo no cérebro a capacidade de se manter em foco. A mediação, portanto, ensina os estudantes a focalizar a atenção e a utilizar o pensamento de maneira a dar-lhes oportunidade de ampliar suas estruturas cognitivas e torná-las mais eficientes.

A imagem e a frase também revelam um aspecto fundamental a ser planejado na interação entre professores e estudantes na escola – o tempo disponível e destinado ao pensamento e a fala. De modo que os estudantes utilizem esse tempo para assimilar as orientações recebidas e encontrar meios de concretizar uma atividade, por exemplo, e através da fala estruturar, organizar e compartilhar as suas formas de construção do conhecimento.

Uma interação mediada na perspectiva de Feuerstein precisa incluir parâmetros que auxiliem o professor a refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos que propõe. Neste caso, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) apontam três parâmetros ou critérios universais, que são condição para que a experiência seja considerada mediada. São eles: Intencionalidade e Reciprocidade; Significado e Transcendência.

Estes parâmetros são, segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 82), “[...] responsáveis pelo caráter universal do fenômeno de modificabilidade humana, para a plasticidade que caracteriza o ser humano”. Há também outros nove parâmetros específicos⁷ citados pelos autores, porém estes diferem de uma cultura a outra e não podem ser

⁷ Sentimento de capacidade; regulação e controle de conduta; conduta compartilhada; individualização e diferenciação psicológica; busca, planejamento e conquista de objetivos; mudança: busca de novidade e complexidade; conhecimento do ser humano como entidade mutável; busca de alternativas otimistas e sentimento de pertencimento a uma cultura. (TÉBAR, 2011, p. 189).

generalizados. Neste momento do estudo, opto por aprofundar os três critérios gerais, visto que eles tecem reflexões importantes a serem consideradas quando pensamos em mediação de textos literários na escola.

Para Tébar (2011) a **mediação da intencionalidade e reciprocidade** refere-se a como o estudante é envolvido na experiência de aprender. O mediador tem o propósito de ensinar algo, portanto filtra informações, organiza os estímulos, planeja o ponto de chegada e os objetivos da mediação pedagógica. “A mediação é uma interação intencional e, por isso, supõe reciprocidade: ensinar e aprender como um mesmo processo”. (TÉBAR, 2011, p. 93-94).

Segundo o autor, o mediador é um transmissor da consciência cultural coletiva por meio da intencionalidade que apresenta ao mediado, e este por sua vez, ao se envolver na experiência demonstra a reciprocidade. As ações planejadas e colocadas em prática durante a mediação deste parâmetro exigem do mediador a capacidade de modificar as suas estratégias, envolvendo diferentes estímulos, sejam verbais, gestuais, pictóricos ou musicais, conforme as necessidades percebidas no mediado.

Quando atuo como mediador, procuro destacar tudo o que apresento ao indivíduo. Portanto, seleciono cor, forma, conteúdo ou outros recursos como forma de atrair a atenção das crianças. O destaque é de vital importância para atrair a atenção das crianças para o objeto em consideração. É o aspecto da intencionalidade que conecta mediador, mediado e estímulo. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 71).

Intencionalidade significa modificar o estímulo e o mediado, focando-se simultaneamente em ambos: qual é o melhor *momento* para ver alguma coisa? Qual é a maneira mais *atraente* de apresentá-la? Qual é a maneira mais *eficaz* de fazer as crianças acompanharem? Apresentar algo com intencionalidade é selecionar um objetivo, esclarecê-lo, focar nele e torná-lo imediato para você e para as crianças com quem você está interagindo. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 71).

Para ilustrar as discussões acerca da mediação da intencionalidade e reciprocidade posso me referir, por exemplo, ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) presente no Apêndice 3 desta dissertação. Após a leitura e explicação deste documento lúdico, cada estudante – que já foi previamente autorizado por seu representante legal – escolhe se quer ou não participar da pesquisa.

A intencionalidade se fez presente quando apresentei aos estudantes quais eram as minhas intenções com o estudo – o de observar a Oficina de Literatura, propor atividades e conversar sobre os momentos de leitura – de forma que conseguissem compreender o que estaria por vir, para então com seu consentimento estarem dispostos a envolver-se nas atividades.

Outro exemplo, próprio desta pesquisa, diz respeito a mediação da intencionalidade quando planejamos o ambiente para uma finalidade. A Figura 7 mostra o espaço preparado para as entrevistas realizadas com os estudantes durante a fase de coleta de dados.

FIGURA 7 – AMBIENTE PARA ENTREVISTA



FONTE: A autora (2023).

A biblioteca da escola foi o local escolhido para o momento de entrevistar os estudantes. É possível visualizar na fotografia parte das estantes de livros, um tecido forrando o chão, almofadas, livros da autora Josiane Bibas e os personagens feitos de *amigurumi*⁸. Cada um desses elementos que compõem o ambiente revela a minha intenção enquanto pesquisadora em motivar os estudantes para a conversa. Além disso, os objetos dão pistas aos participantes sobre o que se trata o tema da entrevista logo na chegada, trazendo assim o conforto e a familiaridade afim de transmitir segurança aos participantes.

Na mediação, o estímulo não é direto; é enriquecido pela intenção, pela atitude, para fazer chegar ao destinatário: o tom de voz, o gesto, a expressividade, a repetição, o olhar são outros tantos veículos de intenção que promovem uma tripla mudança:

1. Mudam o estímulo para que o educando o decodifique melhor, sintá-lo e avalie.
2. Mudam a atenção e a motivação do aluno para que tudo que aprenda seja significativo para ele mesmo.
3. Mudam o próprio mediador, ao falar, ao olhar e ao gesticular, para que sua mensagem seja bem mais compreendida. (TÉBAR, 2011, p. 94).

A motivação e a afetividade também estão entrelaçadas com o conceito de intencionalidade e reciprocidade, é o momento em que acontece a troca entre o mediador e o mediado. É a oportunidade em que esse parceiro mais experiente tem de trazer esse mediado

⁸ *Amigurumi* é um termo japonês para descrever um bicho de pelúcia feito de crochê.

para perto e envolvê-lo em situação de aprendizagem significativa, utilizando recursos e competências que tornam as intenções claras, mas também lúdicas e prazerosas.

A **mediação de significado**, segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik se dá quando o mediador não aceita ser apenas um transmissor de conhecimento para o seu mediado, antes de tudo ele reflete sobre o conteúdo a ser ensinado e no porquê desse conteúdo ser aprendido, ele atua na elaboração de sentido e propósito. “A mediação de significado é o que cria as forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento.” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 89).

Portanto, o significado se relaciona com a motivação para a realização de atividades, quanto mais significado for construído pelo estudante, mais condições ele terá ao lidar com os estímulos. O mediador parte de interpretações de suas experiências com a cultura e a partir disso medeia o mundo para o outro. Para Tébar “[...] o significado é a energia de um estímulo. Com a mediação, podemos superar o egocentrismo, ensinamos a buscar significados a partir de uma aprendizagem adaptada, coerente com o seu saber, sua capacidade e suas possibilidades de aplicação”. (TÉBAR, 2011, p. 96).

Vamos imaginar o exemplo que se segue. Em uma sala de aula o professor diz aos estudantes “Leiam o texto e respondam às questões”. Eles provavelmente realizarão a tarefa, mas em um cenário com pouco espaço para construir significado para a atividade, pois não se trata de uma proposta motivadora.

No entanto, as chances aumentam se o professor apresentar o texto: relatando o que motivou a sua escolha; ao levar elementos para despertar a curiosidade dos estudantes sobre o conteúdo do texto; relacionando o conteúdo com acontecimentos atuais ou pessoais; ouvindo o que a turma tem a dizer sobre o assunto. Em seguida, pode se seguir em leitura individual, depois retornar a pontos específicos do texto no grande grupo e seguir para o registro das questões no caderno.

O professor, então, vai fazendo ligações entre os pontos explorados na aula e em como isso gerou novos conhecimentos, dizendo: “Esse texto nos fez lembrar de...”, “Nós fizemos relações com o que está acontecendo em...”, “Os colegas divergiram nos pontos A e B, e o outro colega nos lembrou que tem uma passagem no texto que diz...”, e assim por diante, com intuito de evidenciar os significados construídos e dar sentido aos fazeres escolares. “Quando os mediadores são objetivos, isso nega a orientação de procurar significado em tudo o que as crianças encontram no mundo – de fazer a pergunta: o que isso significa?” (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 73).

A **mediação da transcendência**, segundo Feuerstein e Lewin-Benham (2021) é quando alguém realiza conexões de seu fazer imediato com algo que já viveu, viu ou pensou e está intimamente ligado a transmissão cultural própria dos seres humanos. Os autores citam a relação da mãe e o seu filho. É uma necessidade básica que a criança se alimente, por exemplo. A mãe, então, a alimenta. Trata-se de uma interação simples e corresponde ao ato de garantir a sobrevivência de seu filho.

Para os autores a transcendência acontece quando essa mãe além de praticar o ato de alimentar, insere outros elementos da cultura que não estão relacionados a suprir a necessidade básica do filho, mas dão significado ao seu fazer. Quando ela canta uma música, conta histórias ou faz “aviãozinho” com a colher para que o alimento seja melhor recebido, e até mesmo na própria organização do tempo e do espaço para que a ação aconteça. Ao servir o alimento ao filho a mãe também está mediando o mundo para ele, pois compartilha modos e costumes de sua cultura. Portanto,

[...] a interação mediada que continua para além do ato de comer cria nos seres humanos necessidades novas, como, por exemplo, coletar conhecimento e entender o mundo, e então os transforma em necessidades independentes e extremamente poderosas. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 88).

Logo, se as interações acontecem de forma mediada estamos contribuindo com aprendizagens que transcendem o aqui e o agora, isso transforma os sujeitos mais capazes de lidar com as demandas da vida. O adulto que diz apenas “Faça tal coisa porque eu estou dizendo para fazer’ desumaniza as crianças, mina a curiosidade e prepara o terreno para lutas pelo poder ou aquiescência passiva”. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 75). Para os autores isso enfraquece à vontade, a inteligência e o desejo de aprender.

Para Garcia e Meier (2011) é na interação planejada que o estudante é capaz de transcender o conhecimento para outros contextos, ou seja, ele consegue estruturar os conceitos aprendidos e aplicar em diferentes áreas para resolver problemas e demandas. Isso nos direciona a metacognição, uma vez que o mediado aprende a pensar sobre seus modos de construir conhecimento, ele está “aprendendo a aprender”. Segundo os autores, é a ciência de como ocorre a sua própria aprendizagem que guia o sujeito a “[...] escolher conscientemente seus mecanismos de construção de conceitos, teorias e objetos de aprendizagem. Deveria ser objetivo de todos os modelos pedagógicos.” (GARCIA; MEIER, 2011, p. 132).

As habilidades metacognitivas estão relacionadas com a capacidade do estudante em compreender como sua aprendizagem acontece de dentro para fora, em quais áreas se sai melhor e em quais precisa melhorar. Além disso, ao longo do tempo ele irá percebendo se compreende

um conceito ou necessita de outras informações. Ele saberá pedir ajuda, fazer perguntas, criar estratégias e buscar informações para elaborar um conhecimento. A metacognição também inclui o planejamento e a avaliação das ações, assim o estudante desde cedo vai sendo preparado com recursos internos para lidar com os estímulos e transcender a eles.

Os três parâmetros apresentados neste capítulo são imprescindíveis na teoria de Feuerstein, pois somente com o envolvimento destes três critérios gerais a experiência é concretizada em mediação. Os processos de mediação sempre visam uma mudança cognitiva e a promoção de aprendizagens significativas ao mediado. Na aplicação dos parâmetros, o mediador constrói um ambiente sólido, organizado e eficiente com vistas a auxiliar os estudantes em suas necessidades específicas afim de que desenvolvam suas potencialidades.

Escolhi Feuerstein como base para este estudo devido à sua abordagem da mediação do desenvolvimento cognitivo, que oferece uma perspectiva abrangente e enriquecedora sobre como os seres humanos aprendem e se desenvolvem. A teoria do autor e de seus colaboradores destaca a importância da intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência na interação entre o mediador e o mediado, princípios que são igualmente relevantes no contexto da leitura literária. Esses parâmetros promovem um encontro mais profundo entre os leitores e os textos.

Assim, ao aplicar esses parâmetros na mediação da leitura literária, o mediador pode agir com intencionalidade ao selecionar obras que despertem interesse e desafiem os estudantes a refletir sobre questões importantes. Além disso, promove-se uma maior reciprocidade, envolvendo os estudantes ativamente na leitura e discussão dos textos literários, estimulando o diálogo e a troca de ideias. Ademais, a mediação do significado vai além da compreensão literal do texto, explorando seus significados mais profundos e suas conexões com a experiência humana, ampliando a compreensão e apreciação da obra. Por fim, a mediação da transcendência permite que os leitores façam conexões entre o texto e outras áreas do conhecimento, bem como entre o texto e suas próprias experiências pessoais.

Após as reflexões apresentadas neste primeiro subcapítulo, avanço para o próximo tópico considerando as seguintes indagações: Quais são os requisitos e as ações necessárias para se tornar um mediador eficaz na escola? Quais conhecimentos e habilidades são essenciais para desempenhar esse papel com sucesso? As teorias discutidas para abordar essas questões estarão focadas no papel do mediador de leitura literária, aquele que facilita a compreensão e apreciação dos textos visando formar leitores competentes.

3.2 A MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

A leitura é fundamental para o desenvolvimento de uma pessoa, uma vez que por meio dela se tem acesso a informações, conhecimentos e experiências que ampliam o modo como o mundo é visto e compreendido. Essa ampliação ocorre quando o leitor assimila o código linguístico e consegue atribuir algum sentido para o texto, seja para fins práticos (ler uma receita para fazer um bolo) ou para fins mais abrangentes - como pensar criticamente sobre o mundo, imaginar outras realidades, compreender emoções humanas, entre outros – neste caso, tornando a competência do leitor de literatura propícia para a sua humanização (CANDIDO, 2004).

Deste modo, a escola tem a responsabilidade de assegurar aos estudantes experiências legítimas com os textos literários, visando desenvolver leitores que se apropriam de seu processo formativo. Em um estudo organizado por Paiva (2012) acerca das políticas públicas relacionadas a promoção da leitura no Brasil, a autora nos lembra que muitas pessoas só tem a oportunidade de acessar livros de literatura na escola, e que grande parcela dessas pessoas não continua a ler após concluir o período de escolarização.

Diante desta problemática, Paiva (2012) evidencia que através de políticas de distribuição tem se garantido o acesso de crianças e jovens a livros de qualidade na escola, são avanços conquistados ao longo dos anos com programas próprios para este fim. Contudo, embora promover o acesso ao livro seja a primeira ação a ser colocada em prática quando se tem o objetivo de formar leitores, isoladamente não garante a efetividade almejada. Para a autora, é preciso que o bibliotecário, auxiliar de biblioteca e/ou o professor exerça a função de mediador e circule os livros na escola promovendo assim a receptividade ativa pelos estudantes.

Embora este estudo não tenha enfoque nas políticas públicas de promoção da leitura, algumas reflexões suscitadas por Paiva (2012) foram importantes para pensar na atuação do professor enquanto mediador de leitura, na perspectiva de preencher lacunas referentes a relação do estudante e os textos literários. Visto que para além do acesso, lhe seja permitido interagir com o texto mediante boas experiências proporcionadas pela mediação de leitura.

A mediação de leitura envolve três agentes. O *mediador*, sendo o professor que escolheu atuar dessa forma, ao intervir intencionalmente entre o *estímulo* – texto literário – e o *mediado*, papel desempenhado pelo estudante. Além disso, o ambiente selecionado para que o encontro aconteça assume uma importante contribuição quando ele se torna capaz de potencializar a aprendizagem, neste caso a escola.

De acordo com Cerrillo (2016) ser um leitor competente não é algo que ocorre de forma “automática”, acontece por meio das vivências contínuas com os textos e com a linguagem

dentro e fora da escola. Portanto, para ele é fundamental que as crianças estejam sempre em contato com a literatura, mesmo antes do processo de alfabetização concluído.

Quem não encontrou em sua família um ambiente propício para iniciar a prática de leitura regular, deverá fazê-lo na escola, um domínio em que é necessário distinguir entre a leitura como obrigação e a leitura como prazer, atividades que marcam as diferenças entre os tipos de crianças leitoras: aquelas que só leem porque são estudantes e aquelas que leem porque gostam. É, portanto, fácil compreender a importância do processo educativo na formação e no desenvolvimento de hábitos de leitura duradouros, especialmente nas primeiras idades. (CERRILLO, 2016, p. 41, tradução minha).

Neste sentido, de acordo com o autor, mediadores de leitura também podem ser pais; pessoas que exercem papéis educativos, mas não necessariamente em escolas; animadores e bibliotecários; editores; autores e livreiros. Desta forma, percebo que para Cerrillo (2006) e Paiva (2012) o professor não é o único responsável por implementar ações de mediação de leitura. Embora, seja o mais promissor, visto que passa bastante tempo com os estudantes de forma regular. A vontade de formar leitores necessita do desejo coletivo, de políticas públicas, ou seja, um importante esforço conjunto de diversos agentes para que o hábito da leitura não se mantenha apenas dentro da escola.

Na infância e na adolescência, os leitores manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária; por isso, é necessário o *mediador*, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos [...] (CERRILLO, 2006, p. 35).

Para o autor algumas pessoas podem desacreditar das vantagens de se ter o mediador atuando nesse processo tão íntimo de tornar-se leitor, posto que a escolha final de um livro – a respeito de uma conexão íntima e singular, concerne sempre ao leitor. Por esta razão, compreendo que o mediador não pode invadir o espaço do outro, tampouco determinar o que é bom ou ruim, forçar leituras que não aguçam a curiosidade, tolher a liberdade do leitor de imaginar ou prescrever leituras que não o levam a pensar criticamente.

O “enlace” citado por Cerrillo (2006) revela uma relação afetiva entre o leitor e o texto literário, provocada pelas ações intencionais e significativas do mediador, de maneira que o leve a contribuir com o percurso formativo deste leitor. Nos anos iniciais da vida leitora de uma criança é importante que se tenha alguém que contribuirá com “[...] ideias e caminhos para realizar as leituras, e também para as escolher, porque o destinatário é ainda um ser em desenvolvimento [...]” (CERRILLO, 2006, p. 36). Ou seja, o mediador compartilha o seu conhecimento sobre leitura literária com o mediado, pois naquele momento ele é o parceiro

mais experiente, isso também conduz o leitor em formação à autonomia, decorrente das vivências literárias positivas ao qual vai fazendo parte durante a sua vida.

Ao discutir a formação escolar do leitor é necessário pensar na atuação do mediador inserido neste contexto: o professor. Para Tébar (2011, p. 46) ele é “[...] a peça-chave de todo o sistema educacional”. Segundo o autor o processo formativo do professor vem sendo cada vez mais carregado de responsabilidades que a sociedade e a família deixam de cumprir. Esses profissionais se encontram em meio a diversos problemas a serem enfrentados no âmbito escolar, além disso, seguem desmotivados, sem valorização social e com muitas incertezas quanto ao futuro.

Não pretendo abordar as questões relacionadas aos inúmeros desafios de ser professor em nosso país, no entanto, é fundamental que cultivemos um olhar sensível e respeitoso a este profissional que frente a todas as intempéries sofridas segue resistindo na escola, pois ser um mediador da aprendizagem é, antes de tudo, uma escolha pessoal do professor.

O mediador é um educador que assume, a todo momento, a completa responsabilidade de seu trabalho educativo. De acordo com sua ética profissional, envolve-se na formação integral dos educandos, sabendo que nenhum aspecto formativo lhe é alheio. Dele são solicitadas, portanto, atitudes de empatia e acolhimento, de permanente interação, de críticas positivas da cultura e vivência dos valores que pretende transmitir [...] (TÉBAR, 2011, p. 115).

O professor mediador, portanto, organiza com intenção e confere significado à todas as ações de incentivo e promoção da leitura no ambiente educativo. De acordo com Cerrillo (2006), ele é o “primeiro receptor do texto” e a criança/jovem o “segundo receptor”. Isso acontece porque a literatura infantil requer um leitor muito específico, por isso o mediador propõe experiências que ajudam o leitor a tornar as suas leituras mais conscientes, dado a característica do texto literário de permitir múltiplas possibilidades de atribuição de sentidos.

Logo, o professor que possui o desejo de mediar a leitura com os seus estudantes tendo como meta que seus hábitos transcendam o momento escolar, a fim de se constituírem como leitores por toda a vida, pode iniciar a sua jornada refletindo sobre o lugar que a leitura ocupa em sua escola. Para isso, Poslaniec (2006) sugere uma análise da realidade de forma objetiva e tangível, assim: 1) determinar o problema de maneira concreta; 2) verificar quais ações já foram realizadas; 3) delimitar a mudança desejada; e por fim, 4) planejar e colocar em prática um plano de mudança. Vejamos como o autor exemplifica o raciocínio docente:

1. Algumas crianças não lêem e eu gostaria que lessem [...]
2. Já tentei a lista dos livros aconselhados, as explicações de texto, a leitura obrigatória e controlada, a leitura integral colectiva, a ficha de leitura, etc., sem conseguir, parece, que os não leitores tenham passado a ler mais.

3. Gostaria que os não leitores lessem pelo menos um livro até ao fim, sem que fosse eu a mandar (eis apenas um exemplo de formulação precisa, mas há muitas outras). (POSLANIEC, 2006, p. 171).

O exemplo apresentado por Poslaniec (2006) nos ajuda, enquanto mediadores, a olhar para um problema de cada vez, refletindo sobre as ações já realizadas para resolvê-lo e em consequente traçando uma nova meta e um plano, ou planeamento, projeto, sequência didática. Suprimi o item 4, pois o autor sugere as “animações de leitura” específicas de seu livro como estratégia para a mudança do cenário apresentado - falarei sobre elas posteriormente.

Cerrillo (2006) também analisa a leitura literária na escola e nos ajuda a identificar aonde algumas mudanças precisam acontecer e como o professor mediador é fundamental para obtermos conquistas nesse campo. Para o autor as leituras escolares são aceitas e realizadas pelos estudantes, pois são como tantas outras atividades prescritas por professores, em diferentes áreas do conhecimento, elas apresentam regras e instruções assim como vivenciamos também no meio social.

São leituras que exigem esforço, disciplina, tempo e dedicação. Apresentadas com sinceridade e honestidade podem ser aceitas pelos alunos, mas devemos demonstrar-lhes que essas leituras são importantes para eles, para a sua vida, para o seu presente e para o seu futuro, ao mesmo tempo que lhes permitirão compartilhar com outras pessoas pensamentos e emoções, sonhos ou inquietações. (CERRILLO, 2006, p. 41).

O trecho acima se alinha com o conceito de mediação do significado de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), o mediador ajuda o estudante a encontrar sentido no que faz. Ou seja, o texto literário parte de um preparo anterior a sua leitura, a maneira como ele será apresentado já revela o grau de envolvimento e intencionalidade do professor mediador, isso se estende durante a leitura e no seguimento das propostas após o término dela.

Para Cerrillo (2006) o que muitas vezes acontece na escola é que “[...] a seleção das leituras literárias costuma estar condicionada pela consecução de objetivos acadêmicos diferentes da prática leitora em si mesma, e, muito mais ainda, da aquisição da competência literária” (CERRILLO, 2006, p. 41). Segundo o autor, esta leitura – como pretexto, termo cunhado por Lajolo (2009) já na década de 1980 – pode até fazer o estudante acreditar que leitura é importante, mas fora do âmbito acadêmico dificilmente será a sua escolha.

Além disso, a leitura escolar é uma leitura balizada pela sua inclusão numa área como a que representa a união da ‘Língua e Literatura’ e por essa ‘prescrição leitora’ [...], fato que a converte numa leitura claramente instrumental: os alunos, que queremos que rapidamente e durante muito tempo sejam leitores, devem interagir com textos nos quais se exemplifiquem noções e conceitos morfológicos, sintáticos e léxicos, ou valores programados no período educativo que corresponda, sempre em detrimento dos valores literários desses textos. (CERRILLO, 2006, p. 42).

De acordo com o autor, o professor mediador ao promover as práticas leitoras estará contribuindo com a formação do hábito leitor de seu estudante, maneira de facilitar o caminho em uma fase do desenvolvimento muito mais propícia para isso, embora a decisão de ser um leitor de literatura seja do estudante, a figura do mediador e o apoio da escola são fundamentais à motivação para esta prática. Motivação é a palavra-chave para envolver os estudantes nas propostas. Nesta perspectiva, o quadro 5 sintetiza as características das motivações extrínsecas e intrínsecas a serem consideradas pela escola na edificação da autonomia leitora do estudante.

QUADRO 5 – LEITURA A PARTIR DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA
1. Leitura instrumental	1. Leitura não instrumental
2. Leituras com presença do professor	2. Leituras individuais e independentes
3. Leituras literárias fragmentadas	3. Leituras literárias completas
4. A leitura é um DEVER	4. A leitura é um DIREITO
PRESCRIÇÃO LEITORA Leitura que requer respostas a perguntas ou superação de provas	NÃO PRESCRIÇÃO LEITORA Leitura autônoma e crítica
Leituras que têm que ver com aspectos, problemas ou assuntos do mundo real.	Leituras que facilitam a interpretação do mundo real ou que ajudam a criar mundos novos imaginados.

FONTE: Adaptada de Cerrillo (2006).

No caso da leitura extrínseca, o ensino da leitura atua na busca por informações essenciais do texto, deixando de lado os detalhes, e sendo prescritiva revela o caráter instrumental citado por Cerrillo (2006). A motivação é extrínseca, pois depende do planejamento e atuação do professor na escola, é ele quem conduz a aprendizagem da leitura recorrendo aos referenciais pedagógicos, de sua formação profissional e pessoal para a tarefa.

Não estou criticando a necessária atuação do professor que, como dito anteriormente, é o responsável por organizar e promover a leitura na escola, mas realçando a necessidade de criar as condições para o desenvolvimento da motivação intrínseca e valorização do leitor como sujeito único e singular. Para Cerrillo (2006), a leitura “não instrumental” é quando os textos literários são lidos de maneira autônoma e crítica, o que geralmente acontece fora da escola, mas que precisa ser desenvolvida também pela escola.

Assim, é imprescindível pensar em como motivar os estudantes de forma que eles se encontrem como leitores literários no espaço educativo e continuem ao sair dele. Quando os textos literários são apresentados de maneira a inibir o seu potencial estético, servindo a outros conhecimentos circulantes na escola a motivação intrínseca vai ficando cada vez mais soterrada por debaixo de práticas pouco motivadoras. Então, como podemos despertar essa motivação intrínseca nos estudantes? A começar pelas **funções** do mediador na perspectiva de Cerrillo (2006, p. 37):

- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis.
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária.
- Orientar a leitura extraescolar.
- Coordenar e facilitar a seleção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários.
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

O mediador, então, exerce um papel multidimensional ao fomentar e aprofundar o enlace dos leitores com os livros. Ele planeja e oportuniza hábitos leitores frequentes, abre espaços para que os leitores conheçam e se apropriem de seus gostos pessoais, contribui com a seleção de leituras fora da escola e amplia repertórios. Utiliza de estratégias diversificadas e atrativas para estimular o interesse e participação dos estudantes e regularmente reflete e avalia o seu planejamento.

Faz parte do planejamento pensar em alternativas positivas no encontro dos estudantes e os livros. Quando o estudante não consegue concluir sua leitura em sala de aula, por exemplo, ele precisa ter a chance de levar este livro para terminar em casa. É importante também que os cantos da leitura abarquem livros de qualidade e tenham passado por uma seleção criteriosa do professor mediador. É fundamental abrir espaços de diálogos sobre o que os estudantes leem, incluindo momentos regulares na rotina para conversar sobre as leituras.

O espaço destinado aos livros precisa ser convidativo, organizado e estimulante, sejam eles a biblioteca, um cantinho de leitura mais elaborado, uma prateleira ou uma caixa de livros.

Toda biblioteca pode ser, na verdade, um observatório de leitura. Ela é o lugar, por excelência, onde se testam livros, onde as crianças podem ‘experimentar’, como se experimenta uma roupa ou se prova, sem que essas leituras sejam impostas. No espaço da biblioteca, as crianças dispõem de amplas condições para exercer suas escolhas, de maneira gratuita, sem segundas intenções utilitárias ou estritamente pedagógicas. (PATTE, 2012, p. 98-99).

Os autores Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002) compreendem que é o hábito de leitura do mediador - parceiro mais experiente - o responsável por preencher a experiência a ser compartilhada com o leitor. A qualidade e a frequência garantem que o mediador seja capaz de conduzir o processo de forma mais confiante, pois estar familiarizado com os textos literários se torna fundamental para realizar escolhas e indicar leituras aos estudantes.

Em relação ao prazer e o incentivo à leitura, o entusiasmo do professor mediador não é uma garantia de que todos os estudantes se tornarão leitores literários, no entanto, sem isso os encontros com os textos serão ruins para ambos, é importante que ele consiga transmitir de maneira interessada e afetiva o significado que a leitura tem em sua vida para assim compartilhar momentos de leitura prazerosos. Para sintetizar esses conceitos, Cerrillo,

Larrañaga e Yubero (2002) elaboraram uma lista de **requisitos** necessários para ser um bom mediador de leitura na escola. São eles:

- a) Ser um leitor habitual.
 - b) Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura.
 - c) Ter capacidade para promover a participação.
 - d) Ter uma certa dose de imaginação e criatividade.
 - e) Crer firmemente em seu trabalho de mediador.
 - f) Possuir uma mínima formação literária, psicológica e didática.
- (CERRILLO; LARRAÑAGA; YUBERO, 2002, p. 30, tradução minha).

Quando se pensa em compartilhar estamos dizendo que o professor mediador é capaz de suscitar desejos e vontades em seus mediados. Para isso, ele pode envolvê-los em oficinas, grupos de leituras e projetos. O papel do professor mediador está em promover propostas didático-metodológicas que motivem intrinsecamente os estudantes a se envolver e se encantar pelos textos literários, a conversar sobre eles e compartilhar experiências transformadoras. Para Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002) a formação literária, psicológica e didática do mediador também é um requisito fundamental para ser mediador de leitura. Desempenhar essa função requer conhecimentos literários e habilidades didáticas para atingir os objetivos de formação leitora. A formação psicológica está ligada ao humano e subjetivo, uma vez que é necessário sensibilidade para conhecer o perfil dos seus leitores.

Para Cerrillo (2006) o mediador também precisa estar consciente das dificuldades encontradas na escola ao exercer a sua função, uma vez que o **conhecimento** é que vai ajudá-lo a lidar com elas. De acordo com o autor as principais causas dos problemas relacionados à leitura literária são:

- A aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma atividade mecânica, sem a necessária atenção aos aspectos compreensivos.
 - A tendência para identificar “livro” com “manual” ou “livro de texto”.
 - A excessiva “instrumentalização” da leitura, isto é, o seu uso para a aprendizagem de outros conhecimentos: a história, o contexto, a natureza, etc.
 - A excessiva consideração da leitura como uma atividade séria e a facilidade com que se associa “séria” com “aborrecida”.
 - A não sempre adequada seleção de leituras por idades.
 - A falta de ambiente de leitura no contexto extraescolar da criança.
 - Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que trabalhem nessas bibliotecas.
- (CERRILLO, 2006, 37).

Em síntese, o professor mediador encontrará problemas associados a leitura instrumentalizada servindo a outros saberes que não aos de atribuição de sentido ao texto literário; a percepção da leitura como algo enfadonho e chato; falta de estímulo e acesso fora do ambiente escolar; carência de profissionais na biblioteca, como acontece no campo desta

pesquisa, em razão de a agente de leitura estar em apenas um turno, enfrentando alta demanda de atendimento e impossibilitada de exercer a sua função com mais qualidade.

É necessário certo cuidado do professor mediador quanto ao tópico seleção por idades. Para Cerrillo (2006) a escolha por este critério é um guia, mas não pode causar restrição e seu principal objetivo é evitar frustração nas leituras iniciais, “[...] e, com eles, o surgimento de obstáculos, de difícil superação posterior, entre livros e crianças”. (CERRILLO, 2006, p. 42). Existem outros critérios a serem considerados na seleção de obras literárias para trabalhar com os estudantes.

A esse respeito, Aguiar (2008), explica que existem diversos critérios para selecionar os livros. Quando relacionados ao texto referem-se ao tema, gênero, linguagem estrutura e forma, e aqueles associados à estrutura do livro: o projeto gráfico, ilustração e capa. Embora, a autora nos lembre que essas categorias precisam sempre ser analisadas em conjunto com o modo de interagir do leitor com a obra.

Segundo a autora é importante optar por obras que atendam “[...] aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo ficcional e poético”. (AGUIAR, 2008, p. 14). Portanto, o professor mediador necessita avaliar a maturidade leitora dos estudantes afim de ajudá-los a aperfeiçoar os encontros literários. A seleção dos livros é o ponto de partida da intervenção mediada que o professor se propõe a fazer.

Minha intenção até aqui foi de expor os benefícios da mediação de leitura como uma opção para o professor que busca qualificar as experiências dos estudantes com os textos literários. Para tanto, discorri sobre as funções, os requisitos e os conhecimentos necessários para que ele desenvolva o papel de mediador do processo de formação escolar do leitor. Ao encerrar este subcapítulo retorno a Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002) em defesa do tipo de leitor que queremos formar na escola e do porquê selecionar os textos literários para este trabalho.

Grande parte da leitura que é praticada é instrumental; é lida para outras coisas: entender o funcionamento de um aparelho elétrico, estudar, buscar informações ou até mesmo "conversar" na rede. Os perigos dessa leitura são os limites que acaba impondo ao leitor. Leitor será aquele que lê livremente diferentes tipos de textos, em diferentes situações, e será capaz de discriminar, refletir e opinar sobre os conteúdos que leu. No caso dos textos literários, não podemos esquecer em nenhum momento sua capacidade de desenvolver pensamento autônomo e julgamentos críticos; isso é algo que não é levado em conta e pode ser ignorado quando nos esforçamos para resolver os problemas de leitura da população com receitas prontas e sem profundidade. (CERRILLO; LARRAÑAGA; YUBERO, 2002, p. 38-39, tradução minha).

Para os autores esta leitura mais instrumental pode levar o estudante - o jovem leitor - a ter uma visão superficial do mundo, dado que esse tipo de leitura não requer análises tão aprofundadas do conteúdo. Já o leitor que experiencia textos literários são mais preparados para refletir e opinar sobre os diferentes temas circulantes socialmente, estas leituras instigadoras e interessantes são capazes de proporcionar prazer ao leitor, algo que está relacionado a motivação intrínseca e é fundamental na formação do leitor literário.

Para promover uma formação leitora de qualidade precisamos pensar nos aspectos didático-metodológicos que essa tarefa exige, assumir o compromisso de planejar as aulas com os textos literários com a mesma eficiência e rigor empregados em conteúdos vistos como “mais importantes”. É disso que trato no próximo subcapítulo: as propostas didático-metodológicas que promovem a motivação intrínseca e a compreensão leitora, fundamentais no processo de formação escolar⁹ do leitor.

⁹ Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporifiquem e se formalizem em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. [...] não há como evitar que a literatura, [...] ao se tornar saber escolar, se escolarize [...]. (SOARES, 2006, p. 20-21).

4 SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA A MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Para formar leitores, começamos com uma biblioteca e/ou espaços de leitura organizados, bem como fazemos uma seleção criteriosa do acervo – escolhendo livros de qualidade que atendam aos interesses dos estudantes. Sabemos também que o acesso aos livros de literatura não é suficiente para formar os leitores que aspiramos. Acredito, então, que há uma peça chave entre o leitor e o texto literário capaz de guiar essa interação: o mediador. No entanto, além de compreender o processo de mediação e quais são as funções, os requisitos e os conhecimentos, nós, profissionais, precisamos de subsídios didático-metodológicos para edificar a nossa prática.

Pensando nisso, ao longo do texto apresento as propostas didático-metodológicas de animações e estratégias de leitura, tendo em vista o planejamento do antes, durante e depois da leitura. Os três momentos sugeridos por Solé (1998) abrangem o despertar da motivação intrínseca já citada anteriormente, não podendo ser esquecida no ato de pensar e organizar as ações com os estudantes. “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa [...]. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.” (SOLÉ, 1998, p. 90).

4.1 CONTRIBUIÇÕES DAS ANIMAÇÕES DE LEITURA

Antes de definir e aplicar o conceito de animação de leitura, é fundamental refletir sobre o termo em si. Surge-me então a questão: um livro com uma história envolvente não é capaz de atrair naturalmente o leitor? A noção de animação de leitura pode ser mal interpretada e perder seu propósito se for vista apenas como uma tentativa de animar algo que, por nos parecer desanimado, necessita de um empurrão. Este não é o significado que desejo atribuir ao defender esse conceito, e tampouco é a intenção dos autores subsequentes.

Ao analisar o instigante artigo de Garralon (1991), que se dedicou a compilar diferentes perspectivas sobre a animação de leitura, torna-se evidente a importância de compreender como essa prática pode contribuir para a formação de leitores literários, desde que seja constantemente revisada criticamente. Durante essa análise, identifiquei-me particularmente com o ponto de vista de um dos autores sobre seu papel enquanto animador:

Assim, atualmente, em meu trabalho habitual, não falo de prazer, mas procuro despertá-lo com os livros que apresento. Falo de emoções, descrevo sensações, desperto curiosidades, coloco o mistério, excito o interesse, procuro divertir e induzir ao sonho, à fantasia, a colocar em jogo alguns dos potenciais internos que têm algo a

ver com nosso mundo emocional. Animar a leitura é conseguir tudo isso. (DURÁN *apud* GARRALON, 1991, p. 45, tradução minha).

Na escola, onde os estudantes estão constantemente expostos a uma variedade de estímulos ao longo do dia, é crucial motivá-los para o encontro com o texto literário. O objetivo da animação é ampliar esse encontro, sensibilizando e preparando o estudante para alcançá-lo, já que muitas vezes ele não chega lá sozinho. São diversos os motivos que dificultam esse acesso: bibliotecas quase sempre fechadas, empréstimos de livros ocorrendo com pouca frequência, as obras disponíveis em cantinhos da sala de aula são de qualidade quase sempre questionáveis, e ainda, só podem ser acessadas quando "sobra um tempo". No caso dos estudantes mais jovens, o receio de que eles danifiquem os livros muitas vezes os mantém em prateleiras altas e distantes. Diante desse cenário, penso em como um estudante sem acesso a livros infantis em casa poderá encontrar motivação para se animar a ler sozinho?

Gostar de ler não é algo que surge facilmente, especialmente considerando as restrições muitas vezes inadvertidas impostas pelo ambiente escolar. Enquanto eu buscava teorias para compreender como podemos transformar esse cenário, ficou claro para mim que a promoção da animação de leitura, quando aplicada em prol do texto literário, representa uma abordagem promissora. Nesta pesquisa, ela foi empregada tanto antes quanto durante a leitura, como será discutido no próximo capítulo, onde analisarei sua aplicação em diferentes momentos da prática com a turma do 2º ano.

Para Mata (2008), as animações de leitura tratam dos meios que o mediador encontra para ajudar os estudantes a desfrutar de uma leitura. Além do caráter lúdico, as animações são atividades promissoras de compreensão, pois suas propostas possuem uma dimensão mais alargada e criativa no diálogo entre o texto e o leitor, são “[...] práticas que [...] animam, aprofundam, ramificam, refinam”. (MATA, 2008, p. 183, tradução minha).

O autor afirma ainda que as animações de leitura giram em torno de conversas e debates, da escrita e das recriações artísticas, e são formas de se comprometer com as palavras contidas em um livro. Assim se constrói significados pessoais sobre os conteúdos, questiona os efeitos das palavras, visto que as animações promovem uma relação dialógica que acaba por afinar a leitura. A título de exemplo, Mata (2008), se refere ao “Clube do livro” como excelente atividade de animação, pois o desejo – necessidade - de compartilhar ideias e pensamentos sobre uma leitura motiva o encontro entre os leitores.

Na escola, o caráter “conversacional” deve guiar o processo formativo, pois de acordo com o autor, o silêncio exigido nas salas de aula não se alinha ao propósito de ensino-aprendizagem. “Aprender requer perguntar, responder, inferir e debater, não no sentido

instrumental ou controlador (se pergunta para avaliar ou qualificar). O diálogo é um princípio da educação.” (MATA, 2008, p. 182, tradução minha).

De acordo com Poslaniec (2006) o propósito das animações está em mostrar o potencial dos livros na exploração do imaginário e na elaboração de sentido por quem lê. A mediação dessas atividades implica em estímulos a motivação intrínseca de cada estudante, que muitas vezes se sufoca no envolvimento superficial com os textos e as suas possibilidades de descobertas sobre si, o outro e o mundo.

Para incentivar as crianças a gostar de ler, o primeiro passo é agir de modo a que elas descubram as suas próprias motivações para ler, quer sejam conscientes quer permaneçam sobretudo inconscientes. Quer isto dizer que elas devem começar por ter um encontro crucial com um livro, um gênero, um tema, uma personagem, um estilo, a ponto de se implicarem na leitura, de se projectarem nela, de se apropriarem do texto [...]. Ora a maior parte das crianças ignora que existem livros que se dirigem a elas de forma tão íntima. (POSLANIEC, 2006, p. 12).

Logo, para o autor, as animações são oportunidades de descobertas no processo de formação leitora. Mesmo que a motivação dos estudantes seja mais para participar da brincadeira ou do jogo - pelo caráter lúdico da maioria das propostas - não há problema, inicia-se com essas estratégias que aproximam e conquistam os estudantes. Aos poucos, Poslaniec (2006) acredita que os estudantes vão encontrando o prazer na leitura sem se dar conta disso.

Em seus estudos há evidências de crianças e jovens lerem mais a partir das animações de leitura, incluindo aquelas/aqueles que afirmavam não gostar de leitura. Suas pesquisas também constataram que os livros quando impostos, principalmente aos que não sentiam nenhum apreço por essa atividade, não foram concluídos. Nesse sentido, as animações de leitura se mostram promissoras em resposta a este problema apresentado por Poslaniec (2006) e que também é encontrado em meu campo de pesquisa: a obrigatoriedade da leitura não garante a formação escolar do leitor literário.

As animações de leitura apontadas por Poslaniec (2006) são organizadas em quatro grupos: animações de Informação, tem o intuito de ajudar os estudantes a conhecer os diferentes aspectos de um livro; animações lúdicas, referem-se a jogos e brincadeiras (fictícias e livres) que motivam o prazer de ler; animações responsabilizadoras, pedem o protagonismo e o comprometimento do leitor para socializar descobertas; animações de aprofundamento, tratam de um encontro verdadeiro – decisivo - do leitor com um livro (ou gênero, autor, coleção...).

O Quadro 6 sintetiza os principais focos de aprendizagem de cada categoria de Animações, além de compartilhar algumas sugestões de propostas didático-metodológicas do autor já aplicadas em contextos escolares.

QUADRO 6 – CATEGORIAS DE ANIMAÇÕES DE LEITURA

CATEGORIA DE ANIMAÇÕES	O QUE SE APRENDE	PROPOSTAS
Informação	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de gêneros, temas, estilos, apresentação ... - Ler não consiste em decifrar “o que o autor quis dizer”. - Paratextos ajudam nas descobertas sobre o livro. 	Uma biblioteca no recreio; criar um novo local de leitura; roda dos livros; leitura em rede; exposições de livros e produções feitas a partir deles, como: desenhos, fotografias, maquetes...); encontros com profissionais do livro (escritores, ilustradores, editores...).
Lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura é um convite. - Ler também é brincar. - Ler pode provocar prazer. 	Jogos; desafios; brincar de esconder livros; brincar com livros ilustrados; brincar de faz de conta; leitura adivinha; concurso interescolas; Protesto, Meritíssimo Juiz.
Responsabilizadoras	<ul style="list-style-type: none"> - Ler é um compromisso voluntário. - Ler também é compartilhar. 	Os grandes leem aos pequenos; produzir uma emissão de rádio; as crianças Júri de um Prêmio Literário; gravar um vídeo para apresentar livros.
Aprofundamento	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura é um diálogo entre o livro e o imaginário do leitor. - Explorar para compreender preferências de leitura. 	Adaptar um livro; comparar um livro às suas adaptações; criar uma página na internet; trazer um escritor à escola; entrevistar um personagem de um livro; prêmio do livro preferido.

FONTE: Adaptada de Poslaniec (2006).

As animações de leitura já estão presentes nas escolas mesmo que às vezes não saibamos que esse é o nome dado a elas. A contação de histórias, por exemplo, é uma animação altamente motivadora e os professores a utilizam com frequência na escola. Há também inúmeras animações a serem criadas por um mediador criativo e bem-disposto. É importante dizer que muitas vezes uma mesma animação de leitura pode servir a categorias diferentes. Em nosso campo de pesquisa foram utilizadas as animações lúdicas e de aprofundamento, sendo perceptível como uma mesma prática pode atender ambas categorias.

Um fato importante observado por Poslaniec (2006) mostra que na maioria das vezes a visita de um escritor acontece sem nenhum envolvimento prévio dos estudantes com a obra, como se apenas o contato com o autor no dia da visita fosse o bastante para motivar a leitura. No entanto, “[...] o livro, a leitura e também a escrita podem estar totalmente presentes no cerne da intervenção do escritor. Tudo depende do tipo de intervenção que ele faz, do pedido explícito das pessoas que o convidam, da estratégia comum, da expectativa e das perguntas das crianças” (POSLANIEC, 2006, p. 157).

Neste caso, o próprio escritor pode exercer o papel de mediador com a turma, propondo atividades significativas que ampliam a compreensão do que foi lido. O contato com o autor da obra tem o potencial motivador, pois há um preparo anterior da sua visita, o próprio encontro e o que ele propõe ao ir embora. Quando planejamos esse tipo de animação os estudantes se sentem mais capazes de participar do processo.

O professor mediador pode usar as diferentes práticas apresentadas por Poslaniec (2006) - ou criar novas - para motivar e aprofundar as leituras, reconhecendo o estudante como um leitor ativo. No entanto, não se pode perder de vista que o trabalho com as animações de leitura parte do texto literário e deve retornar a essa fonte, pois se não correremos o risco de estar “[...] animando o teatro, a música, a pintura... todos eles legítimos, mas não o objeto da nossa tarefa”. (FERNÁNDEZ, 1996, p. 116, tradução minha).

Para Fernández (1996) a regularidade das propostas é fator preponderante para o sucesso, de forma que a organização do planejamento e da estrutura escolar dê conta de objetivos que mantenham a constância das ações. O autor afirma que as propostas quando eventuais pouco marcam o estudante, dado que as animações fazem parte de um processo e segundo o autor esse processo é ampliado com o tempo, ou seja, formar o leitor é um processo gradual.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Durante esse processo, formar o leitor também significa ensiná-lo a ser um leitor estratégico, capaz de fazer uso competente de ferramentas para pensar e atribuir sentido ao texto. Pensando nisso, trato a seguir da proposta didático-metodológica de **estratégias de leitura**, tal como suas contribuições para as reflexões deste capítulo.

As autoras Girotto e Souza (2010) definem as estratégias de leitura como procedimentos utilizados por leitores para compreender e interpretar um texto. Elas conduzem o leitor pelo conhecimento do seu próprio processo de pensar - metacognição, aperfeiçoando o relacionamento do leitor com os textos que chegam a ele ao longo de sua vida.

Conforme descrito pelas autoras são duas as formas para compreender uma leitura. A primeira delas acontece no presente, enquanto o leitor lê palavra por palavra até a sua conclusão. No entanto, mesmo uma criança já alfabetizada e que a decodificação das palavras não seja mais um problema para ela, pode chegar ao fim da leitura de um texto sem de fato compreender o conteúdo que leu.

A segunda forma de aprender considera a construção de significado do que está sendo lido, e acontece quando o estudante utiliza o conhecimento adquirido justificando as estratégias que o fizeram chegar ao resultado interpretativo. Mesmo que o leitor não seja capaz de decodificar todas as palavras, ele pode compreender o texto a partir do contexto em que está inserido e das informações que já possui sobre o assunto.

Portanto, para ser um leitor eficiente, é necessário desenvolver tanto a habilidade de decodificação quanto a habilidade de compreensão, “[...] bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama”. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 46-47).

As estratégias de leitura requerem sempre um planejamento adequado ao período escolar em que os estudantes se encontram, bem como seus interesses e fases do desenvolvimento. De forma que as atividades não se tornem prescritivas e fechadas numa turma de 2º ano, por exemplo, em que aulas expositivas e preenchimentos de tabelas sem propostas de animações lúdicas e mediação de leitura, corre o risco de se transformar em práticas enfadonhas e pouco motivadoras para os estudantes.

É importante ter claro que os professores mediadores como leitores mais experientes, utilizam naturalmente as estratégias no decorrer de uma leitura, mas para ensinar aos estudantes é fundamental dedicar-se individualmente ao ensino de cada uma delas, de maneira a conduzir um processo de apropriação, ao longo do processo o próprio leitor vai exercendo a sua autonomia na ativação de cada estratégia conforme os desafios que o texto propõe.

Neste sentido, Girotto e Souza (2010), não indicam uma ordem pré-estabelecida para a abordagem de cada uma delas, segundo as autoras, as estratégias não são fases a serem superadas pelos estudantes a fim de avançar a outra. Todavia, frente a turma, o mediador seleciona as estratégias, bem como o tempo dedicado a cada uma delas, com vistas a contemplar as necessidades observadas. Na Figura 8 pode-se observar sete estratégias de leitura abordadas no estudo.

FIGURA 8 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA



Fonte: Adaptado de Girotto e Souza (2010).

As autoras Girotto e Souza (2010) por meio do conceito de estratégia guarda-chuva – estabelecido por Anne Goudvs e Stephanie Harvey - definem o **conhecimento prévio** como a estratégia que abrange todas as outras. Por isso, ao colocar em movimento as demais estratégias de leitura é necessário propor atividades de ativação do conhecimento prévio, são as vivências, os conhecimentos e as informações que o leitor já possui que edificam o diálogo com o texto. Lemos com diferentes intenções, e por mais que a escrita de um texto seja a mesma para todos - aquela registrada por seu autor - a intenção que depositamos nele difere em cada um de nós também de acordo com os saberes que já possuímos.

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 50).

Desde pequenos, os estudantes vão fazendo relações de acordo com o repertório de conhecimento de mundo que possuem. A Estratégia de **conexão** está comumente presente em sala de aula quando os estudantes relacionam o texto com a sua vida pessoal, com um conteúdo ou tema a ser debatido. Se o mediador trouxer por exemplo um texto evidenciando determinado animal como personagem principal de uma história, os estudantes podem lembrar que já o viram no zoológico, citar características ou uma curiosidade que sabem sobre ele. Estudantes com um bom repertório leitor são capazes de lembrar de outras histórias com aquele animal que já ouviram ou leram. “Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com outro.” (GIROTTO; SOUZA, 2010. p. 67).

Há três categorias de conexões possíveis de se fazer ao experienciar o texto: conexão texto-leitor; conexão texto-texto e conexão texto-mundo. A partir do repertório de cada estudante e à medida que a linguagem verbal é considerada e estimulada na escola, os estudantes fazem uma ou mais relações referentes a esses códigos.

De acordo Girotto e Souza (2010) o código texto-leitor acontece quando a criança lê um trecho de uma história e se lembra de algo que vivenciou, ela “para, pensa em voz alta e codifica o texto com a seguinte frase: “me faz lembrar’...”. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 68). Tal como ler *O patinho feio* pode despertar em algum estudante a lembrança de já ter se sentido rejeitado dentro de um grupo, ou acolhido em outro, por exemplo.

Já a conexão texto-texto se dá quando o leitor relaciona o texto lido com outros do mesmo gênero, ou até mesmo diferente. As autoras exemplificam citando o livro *O menino maluquinho*, de Ziraldo e o filme de mesmo nome, dirigido por Helvécio Ratton.

Na passagem em que o menino joga futebol com os amigos e é o goleiro, os leitores podem fazer remissão ao filme, à cena em que o protagonista joga futebol na casa da avó. Assim, estas lembranças são na realidade conexões que o leitor vai estabelecendo com o texto. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 68).

Por fim, as autoras definem a conexão texto-mundo como a relação do texto com um acontecimento mais abrangente, consiste em estabelecer relações da leitura com fatos históricos, culturais, sociais, políticos, entre outros. Essa conexão permite que o leitor compreenda melhor o contexto em que o texto foi produzido e possa conectá-lo com outras informações que já possui sobre o mundo. Dessa forma, a conexão texto-mundo ajuda a ampliar a compreensão e a desenvolver a capacidade crítica do leitor frente ao texto.

No momento em que as crianças entendem o processo da conexão, não param mais de praticar essa estratégia, incorporando-a a sua vida. Isto as leva a pensar sobre situações maiores, mais expansivas, além do universo da escola, da casa e da vizinhança. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

Para sistematizar as aprendizagens de conexões e torná-las mais conscientes enquanto estratégia de compreensão, as autoras citadas sugerem que o professor mediador proponha, por exemplo, um quadro de duas colunas a ser preenchido pelos estudantes, contendo “Sobre o que é a história” e “O que ela faz lembrar”. Os estudantes podem escrever ou desenhar para completar o quadro. À medida que o grupo amadurece, os códigos T-L, T-T e T-M são inseridos no registro para visualização das categorias pelos estudantes. Para as autoras ensinar os estudantes a alinhar conhecimentos prévios e textuais refletindo sobre as conexões possíveis é imprescindível para compreender o que se lê.

A Estratégia de **inferência** é a ação de deduzir a partir das entrelinhas de um texto verbal ou não verbal o rumo que o texto pode tomar. Ou seja, inferir é ler o não dito, fugindo da obviedade das ideias explícitas para caminhar entre possibilidades que alargam a interpretação, e mesmo o pequeno leitor pode fazer predições quando lê ou ouve a leitura feita por um adulto.

O diálogo entre texto e leitor permite a investigação das pistas deixadas pelo autor da obra, fazem com que o leitor busque pistas para deduzir algo que está por vir, tente decifrar um possível desfecho, adivinhe um tema ou elabore uma ideia de conclusão. “Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem.” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

O livro *Cheiros*, de Célia Cris Silva, por exemplo, apresenta na capa a ilustração de um menino de olhos fechados absorvendo pelas narinas um aroma agradável. Uma forma de ensinar os estudantes a fazer predições é perguntar a eles quais cheiros podem causar essa sensação aparente no menino. Neste mesmo livro, um dos paratextos serve como disparador para inferências, pois diz o seguinte: *Pedro percebia o mundo de um jeito diferente. Ele identificava pessoas e coisas pelos cheiros, e assim ia construindo uma “memória de nariz”*. É possível explorar quais pessoas e quais cheiros Pedro associava, assim como inferências relacionadas à expressão "memória de nariz".

Para as autoras, os estudantes que não utilizam da inferência não conseguem compreender a essência do texto que leem. “Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

A Estratégia de **visualização** trata de um exercício imagético em que o estudante é capaz de inferir sobre o conteúdo apresentado. “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 85). Ao elaborar um cenário ou um personagem, os estudantes acessam um mecanismo cognitivo que permite maior compreensão do conteúdo do texto lido.

Além disso, “as imagens criadas pelos leitores, por meio da visualização, são profundamente pessoais e fazem com que a experiência da leitura se torne mais prazerosa e permita o engajamento na prática literária”. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 85). Uma das muitas possibilidades de ensinar essa estratégia é com o livro *O Grúfalo*, de Julia Donaldson, pois há um trecho em que a autora descreve as características do monstro e cada estudante pode visualizar à sua maneira para depois materializa-lo por meio do desenho do personagem.

Em **perguntas ao texto**, a estratégia requer que o leitor elabore questões durante a leitura que o ajudem a compreender o que lê. É importante pensar nas perguntas ao longo de todo o relacionamento com o texto literário, ou seja, no antes, durante e depois da leitura, para que assim os estudantes percorram todo o caminho com uma postura investigativa, isso ajuda a manter o interesse em continuar lendo o texto literário e diminui as chances de o estudante abandonar a leitura.

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. (SOLÉ, 1998, p. 110).

A Estratégia de **sumarização** é a capacidade de encontrar as informações mais importantes e subtrair do texto para lembrar do porquê você o lê e para onde se pode ir com a postura assertiva na leitura. Para Girotto e Souza (2010) sumarizar é encontrar a “essência” do texto, pois são muitas as informações contidas nele, o que é importante para um leitor pode não ser para o outro, isso acontece porque os objetivos da leitura diferem para cada leitor.

O estudante em fase de alfabetização não conseguirá fazer a sumarização sozinha, pois requer a maturidade que ainda não pode oferecer nesta fase. No entanto, o mediador oferece textos à turma e mostra como e por que se utiliza da sumarização como estratégia leitora, ensinando assim o sentido da técnica. É possível propor atividades com textos lacunados em que os estudantes preencham com palavras ou frases e/ou propor cartazes em que possam separar dados importantes dos detalhes e depois conversar sobre isso.

A sugestão de Girotto e Souza (2010) é recorrer aos paradidáticos e textos não-ficcionais para o ensino dessa estratégia. No entanto, à medida que a estratégia é incorporada pelo leitor ele a utiliza nos textos literários, “os leitores passam a usar as evidências do texto para formar opiniões e entender as grandes ideias e situações do texto, articulando com suas próprias opiniões”. (GIROTTTO, SOUZA, 2010, p. 101).

Por fim, a estratégia de **síntese** está para além do resumo, pois o leitor precisa ser capaz de identificar a ideia geral do texto lido e um entrelaçamento entre as ideias do texto e as suas próprias. “O pensamento evolui, conforme o leitor adiciona informações ao texto. Ele realiza esse processo como em um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, constituir um todo significativo.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 103). A vivência com o texto literário precisa ampliar o modo do leitor se relacionar com o próprio texto, com outros textos e com o mundo.

As autoras sugerem atividades para desenvolver a capacidade de síntese, em que os estudantes tenham por meta separar o que é interessante do que é importante no texto; registrar pequenas passagens norteadoras de uma história; realizar o reconto, além de resumir e marcar um posicionamento, “situações são criadas para que os alunos possam resumir a história ao recontá-la, localizando informações mais importantes e mantendo-as em mente para também dizer, com suas próprias palavras, sua opinião sobre a narrativa”. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 108).

Ao ensinarmos os estudantes, desde cedo, a vivenciar a leitura sob o viés de intencionalidade e propósito estaremos favorecendo o desenvolvimento de um leitor ativo e consciente dos procedimentos para ler e compreender. “Compreender é a base para que todas

as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas. Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p 108). Portanto, ajudar os estudantes a atribuir sentido ao texto literário, com vistas a se constituírem como leitores estratégicos e competentes, sem que isso seja algo penoso e distante de sua realidade enquanto potencial leitor, é a missão do Professor mediador.

Além disso, as estratégias de leitura proporcionam uma experiência estética com os textos literários. Nesse contexto, valorizar o conhecimento prévio dos estudantes visa garantir essa experiência, uma vez que ela é imprescindível no processo de formação do leitor literário, pois o legitima como um ser pensante e autônomo.

A seguir, concluindo as abordagens teóricas, reservei para o fim do capítulo uma seção especial destinada a ilustrar o papel do professor como mediador. Essa parte destaca projetos e ações realizados no campo de pesquisa antes do início deste estudo, evidenciando o empenho tanto dos professores quanto da escola em progredir no tema.

4.3 O POTENCIAL LÚDICO E CRIATIVO DO PROFESSOR

Neste subcapítulo, são apresentadas algumas experiências relacionadas ao texto literário na escola onde ocorreu a pesquisa de campo, anterior a este estudo. Esses projetos foram realizados com a intenção de evidenciar a capacidade do professor como mediador de leitura.

A Figura 9 mostra a imagem do cantinho temático “Histórias de assustar” da biblioteca da escola, no ano de 2019, quando se estabeleceu uma parceria entre as professoras da Oficina de Literatura e a agente de leitura da biblioteca. Ficou estabelecido que à medida em que os projetos de literatura fossem desenvolvidos nas oficinas, a agente ficaria responsável por fazer uma seleção dos livros referentes a temática em exploração. No dia de emprestar livros na biblioteca, os estudantes se deparavam com esse cantinho, por exemplo, o que suscitava curiosidade e maior interesse em conhecer melhor o acervo.

FIGURA 9: CANTINHO TEMÁTICO DA BIBLIOTECA



FONTE: A autora (2019).

Um dos projetos desenvolvidos na Oficina de Literatura e de grande repercussão na escola foi “Lobo: Culpado ou Inocente”, que teve início com a leitura do livro *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieszka, seguido do julgamento do lobo. Nesta versão da história, o lobo conta que queria fazer um bolo para a sua vovozinha, por isso foi até a casa do primeiro porquinho pedir uma xícara de açúcar, mas muito gripado, soltou um espirro tão forte que derrubou a casa de palha, e a partir daí o autor narra os infortúnios vividos pelo lobo.

Para despertar o interesse inicial dos estudantes e comunidade escolar, a professora mediadora e a agente de leitura construíram uma cena de crime com o contorno do corpo do porquinho, um aviso escrito “Não ultrapasse!” e uma fita isolando a cena. É possível visualizar esse momento na Figura 10.

FIGURA 10 – CENA DO CRIME



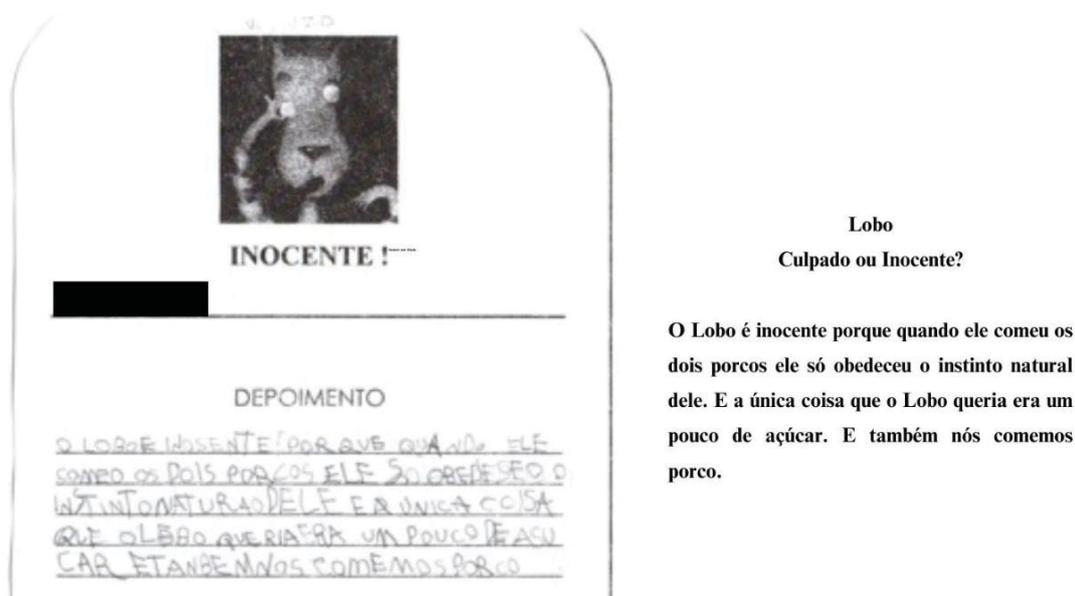
FONTE: A autora (2019).

A Figura 10 ainda apresenta um dos estudantes apontando para o cartaz e discutindo sobre o que viam. A estratégia gerou curiosidade (e também risadas) por parte dos

frequentadores da escola (estudantes, professores, funcionários, pais e responsáveis) e permitiu que a professora mediadora percebesse o alto grau de motivação dos envolvidos e assim dar continuidade às ações do projeto.

Foi proposto também que os estudantes argumentassem por escrito (FIGURA 11) sobre a situação do Lobo, buscando fundamentar os argumentos com apoio do livro e de outros conhecimentos relacionados ao tema. Os textos foram produzidos na Oficina de Literatura e depois lidos e discutidos nos grupos e também com outras professoras da escola.

FIGURA 11 – TEXTO EM DEFESA DO LOBO



The figure shows a handwritten text on a lined paper. At the top center is a small, dark, grainy photograph of a wolf's face. Below the photo, the word "INOCENTE!" is written in bold, capital letters. To the right of the page, the title "Lobo Culpado ou Inocente?" is printed. Below the title, there is a block of handwritten text in Portuguese, which is a defense of the wolf. The text reads: "O LOBO É INOCENTE PORQUE QUANDO ELE COMEU OS DOIS PORCOS ELE SÓ OBEDECEU O INSTINTO NATURAL DELE. E A ÚNICA COISA QUE O LOBO QUERIA ERA UM POUCO DE AÇÚCAR. E TAMBÉM NÓS COMEMOS PORCO." The handwriting is in blue ink and appears to be from a child or young student.

FONTE: A autora (2019).

No exemplo acima é possível observar argumentos pautados no conhecimento prévio do estudante acerca da alimentação deste animal - lobo, além de utilizar o consumo de carne de porco pela espécie humana como quem diz “Como podemos julgar se nós fazemos igual ao Lobo?”. Ao mesmo tempo, revela essa capacidade inerente ao texto literário de nos envolver com o personagem e demonstrar até mesmo a empatia, quando o estudante diz: “E a única coisa que o Lobo queria era um pouco de açúcar”.

Paralelamente, a agente de leitura criou na biblioteca um cantinho temático (FIGURA 12) simulando o julgamento do Lobo. O critério de seleção para os livros expostos foi “personagem”, assim a profissional separou todos os livros que tinham o Lobo em seu enredo.

FIGURA 12: CANTINHO TEMÁTICO DA BIBLIOTECA



FONTE: A autora (2019).

Os dois exemplos de cantinhos temáticos (FIGURAS 9 e 12) foram construídos para a biblioteca, no entanto poderiam ser realizados em outros espaços, até mesmo em sala de aula. Minha intenção é evidenciar a importância do trabalho de mediação compartilhado nas ações de fomento a leitura na escola. Enquanto a mediadora da oficina realizava determinados encaminhamentos, a agente de leitura planejava e executava outros. Houve a mediação da intencionalidade e do significado em ambas as profissionais, o que buscou promover a motivação intrínseca nos estudantes a partir de animações de leitura ilustrando a funções do mediador conforme Cerrillo (2006) lista anteriormente.

Para ilustrar a criatividade e imaginação que Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002) apontam como um dos requisitos fundamentais, evidenciaremos a seguir o trabalho de uma professora no projeto “Lobo: Culpado ou Inocente” já citado anteriormente, mas que devido ao engajamento da comunidade educativa seguimos extraindo reflexões sobre o processo de mediação.

A “dose de criatividade” veio da Professora de Informática (a chamaremos de Professora D) que se posicionou a favor do Lobo desde o início dos debates, assim tornou-se a sua advogada de defesa, culminando em uma dramatização para todas as turmas do julgamento do Lobo realizado por ela e pela equipe da escola – professores, pedagogas e inspetores - na conclusão do projeto. A professora em questão elaborou documentos em defesa do Lobo - justificando seus atos contra os três porquinhos devido ao seu estado de saúde e demais infortúnios que se sucederam ao longo da história - a partir de argumentos alinhados e coerentes com a narrativa ficcional, como:

Procurei também o Doutor Dog Tratal, clínico geral de animais da Clínica Médica da Rua da Mata. O mesmo declarou ter atendido o Lobo no dia 24/05/1989 e confirmou o fato de que o paciente estava muito resfriado, inclusive forneceu uma cópia da receita entregue ao paciente na data.

Anexo também o cupom fiscal da última compra feita pelo Lobo no supermercado da região, que como pode ser visto, não incluía açúcar entre os itens adquiridos.

Ressalto também o tratamento áspero e pouco gentil recebido por meu cliente da parte dos porcos [...] que contradição para quem sempre passou a ideia de coitadinhos e super educados!

Ressalto também o fato da imprensa que divulgou a versão de um lobo mau, ser toda composta de porcos, inclusive o nome do jornal onde foi vinculada a matéria é “Diário do Porco”. Aliás se fosse tão mal assim, ele poderia ter comido a imprensa inteira!

Para confirmar o mau estado de saúde de seu cliente, a professora D apresentou aos estudantes uma receita médica e o certificado de “boleiro” (FIGURA 13) buscando substanciar a narrativa de que o lobo estava mesmo fazendo um bolo para a sua vovozinha.

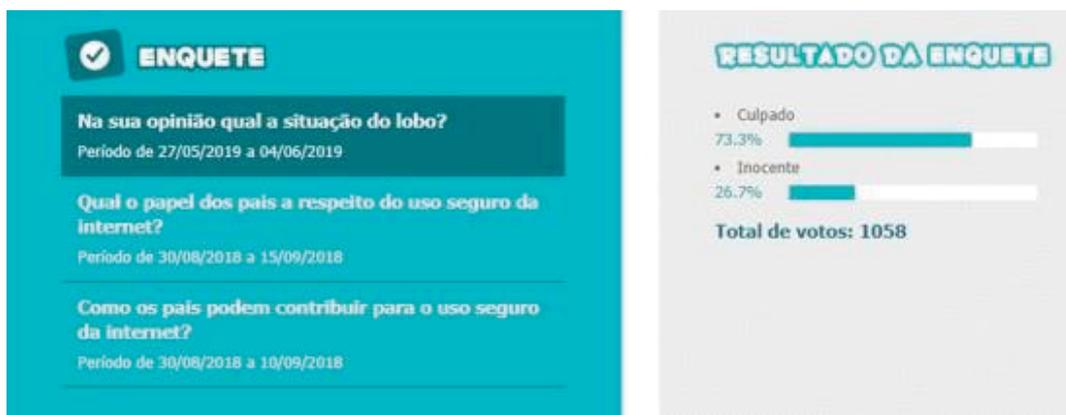
FIGURA 13 - DOCUMENTOS PARA O JÚRI SIMULADO



FONTE: A autora (2019).

Os elementos ficcionais criados pela Professora D não estavam no livro de Jon Scieszka. Ela espontaneamente aceitou participar – e essa reciprocidade é imprescindível para o sucesso da ação - acessou seus conhecimentos prévios, encontrou significado, dialogou com o texto, elaborou criativamente materiais que ampliaram a experiência dos estudantes com o universo literário, e também saiu modificada da experiência. Além disso, como o projeto contagiou toda a comunidade, a Professora D elaborou em suas aulas de Informática uma enquete (FIGURA 14) para os estudantes junto de suas famílias poderem participar deste momento.

FIGURA 14 – ENQUETE DO LOBO



FONTE: A autora (2019).

Outra iniciativa, com o respaldo da direção escolar, foi a criação do Bookflix (FIGURA 15) pela mediadora, destinado aos professores e localizado em um espaço coletivo frequentado com mais assiduidade por eles. Esse espaço consistia em um recanto de leitura voltado para literatura adulta, modelado com inspiração no popular serviço de streaming da época, o *Netflix*¹⁰, com o propósito de estimular a leitura entre os educadores. O Bookflix teve início com algumas doações de títulos por parte das professoras da Oficina de Literatura e, posteriormente, foi sendo ampliado com contribuições dos próprios profissionais da escola.

FIGURA 15 –BOOKFLIX



FONTE: A autora (2019).

¹⁰ https://about.netflix.com/pt_br/company-assets

Neste movimento, para além dos professores, foi possível descobrir leitoras entre as inspetoras da escola que passaram a trocar livros semanalmente. O combinado de incluir apenas os títulos literários foi cumprido, neste primeiro momento, de maneira que a equipe compreendeu se tratar de uma leitura não obrigatória, mas extremamente valiosa.

Os autores Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002), juntamente com Feuerstein (2014), destacam a importância de o mediador acreditar no valor de sua mediação. Para o professor mediador, é essencial fundamentar-se no propósito transformador de formar leitores, o que requer uma convicção sólida em sua função mediadora. Este aspecto é claramente evidenciado no contexto desta escola, através do trabalho dessas professoras, que exemplifica o potencial criativo presente em muitos educadores e que pode ser despertado por meio de estímulos mediadores. Como salienta Dalvi (2013, p. 81), “Tornar o texto literário ‘acessível’ e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima.” (DALVI, 2013, p. 81).

No próximo capítulo, serão realizadas reflexões mais aprofundadas sobre a implementação das mediações literárias em campo e sua relevância na formação de leitores na escola. Ao refletir de perto sobre essas experiências, será possível compreender melhor o papel do mediador literário e identificar as práticas mais eficazes para a formação do leitor e promover uma relação mais significativa com os textos literários.

5 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Neste capítulo, inicio relembrando um episódio interessante do meu primeiro dia de observação na turma do 2º ano. Logo após o recreio, os estudantes estavam acomodados nos bancos do refeitório, como de costume, para lanchar antes de partirem para a última oficina do dia. Ao caminhar entre as mesas, observei que a estudante Cris havia terminado de consumir a fruta e, estrategicamente, depositou uma semente para cada pedaço de casca de sua laranja. Ao me aproximar e perguntar sobre o que estava fazendo, ela respondeu animada: “Eu fiz um berçário! Olha, tem os berços e os bebês!”, apontando, respectivamente, para uma casca e uma semente.

Os berços estavam dispostos lado a lado, enquanto ela seguia narrando algo que eu não conseguia ouvir completamente. No mesmo momento, uma fila de estudantes de outra turma cruzava o refeitório em direção à sua sala. O ruído dos estudantes andando, conversando e gritando, aliado ao típico som de um refeitório, impediu que eu compreendesse toda a história que Cris estava criando em sua brincadeira. Optei por não a incomodar com mais perguntas que poderiam atrapalhá-la e registrei o momento por meio de fotografia (FIGURA 16).

Figura 16 – O berçário de Cris



Fonte: A autora (2023).

Assim como Cris, há muitos outros estudantes curiosos, inteligentes e criativos nas escolas, explorando o mundo por meio da fabulação, mesclando o real e o imaginário para atribuir significado ao mundo ao seu redor. Não podemos perdê-los de vista. Independentemente da abordagem metodológica que adotemos para fomentar a formação de leitores, é primordial considerar essas dimensões intrínsecas. No decorrer deste capítulo, descrevo sobre dados importantes da pesquisa para me aproximar o máximo possível desse

ideal. Primeiramente, apresentarei o caminho percorrido na oficina de leitura literária que implementei com a turma. Posteriormente, em tópicos separados, descrevo e analiso as animações e estratégias de leitura que constituíram a base do meu trabalho com os estudantes.

5.1 O PLANEJAMENTO

O planejamento da oficina de leitura levou em consideração uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa competência visa proporcionar ao estudante a oportunidade de participar de atividades relacionadas à leitura literária, com o intuito de ampliar seu senso estético, reconhecer a literatura e a arte em geral como instrumentos para acessar "as dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura" (BRASIL, 2018, p. 87).

As oficinas sempre começaram com uma explicação minha sobre o que ocorreria naquele momento. Na escola, algumas professoras criavam uma lista de palavras-chave denominada "Rotina", na qual os estudantes podiam se apoiar. Mesmo aqueles que ainda não sabiam ler conseguiam identificar palavras já conhecidas, como "LANCHE" e "RECREIO", pois essas se repetiam todos os dias. Aproveitei essa dinâmica para sempre iniciar expondo minha intenção naquele dia e o que esperava que eles fizessem para responder às propostas. Após minha explanação, abria espaço para comentários e dúvidas. Durante nossos encontros, isso se desenvolveu de maneira bem-sucedida, e recebi um retorno positivo de uma estudante:

Helena: Eu gosto que você *põe lá* a rotina...

Pesquisadora: Por que você gosta que eu coloque a rotina no quadro?

Helena: *Por causa que* quando você *põe* a gente pode se organizar... e também quem sabe ler pode ler o que pode acontecer e ficar mais animado.

Como mencionado anteriormente, Feuerstein destaca que a mediação abrange tanto a cognição quanto a motivação (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021). Esse princípio se manifesta claramente no diálogo com Helena, onde a habilidade de ler a lista de eventos do dia proporciona a ela uma organização mental e um aumento de ânimo; em outras palavras, o relato reflete um estado motivacional. Este é um objetivo constante dos professores, uma vez que almejamos que os estudantes se sintam animados a participar ativamente das atividades propostas.

Com essa consideração, planejar a introdução do personagem Bartolomeu para a turma tornou-se um fator fundamental, já que as abordagens precisavam ser provocativas, despertando a curiosidade e o desejo de participação. Dessa forma, o planejamento da apresentação dos

livros desempenhou um papel crucial nesse contexto. Optei por iniciar essa etapa utilizando outro texto, o livro *Antes de ir para a história*, de Tino Freitas e José Carlos Lollo, cuja sinopse apresentada pela escritora Blandina Franco segue abaixo:

Este livro traz grandes revelações! Afinal, o que fazem os personagens famosos dos Contos de Fadas quando não estão nas histórias? Na companhia das palavras brincantes e sonoras de Tino Freitas e das ilustrações vibrantes e divertidas de José Carlos Lollo, os leitores serão surpreendidos com esses segredos até então guardados a sete chaves.

“O que a bruxa faz antes de fazer bruxaria? E o rei, fica lá cuidando da cavalaria? E depois? O lobo volta para a floresta? O alfaiate tira uma sesta? Ou vão todos para uma festa?”.

Este livro explora situações engraçadas envolvendo os personagens clássicos dos contos de fadas antes de adentrarem na história principal. Para essa abordagem, utilizei a etapa de introdução, conforme proposta por Cosson (2019), na qual é possível apresentar um texto por meio de outro, de modo que o primeiro contribua para despertar o interesse dos leitores. Uma nova questão que surge é: o que Bartolomeu faz antes de entrar na história, ou ainda, onde está Bartolomeu?

Durante a semana, os estudantes se deparavam com cartazes que indicavam o desaparecimento de um elefante. Enquanto isso, no dia da oficina, desenvolvia-se a mediação do livro *Antes de ir para a história* (FIGURA 17). No próximo subcapítulo, detalharei as animações de leitura que permearam as histórias do Bartolomeu. Além disso, os estudantes utilizaram a estratégia de inferência e predição a partir do livro introdutório, a qual será abordada em detalhes no subcapítulo 5.3.

FIGURA 17 – PÁGINAS 10 A 13 DO LIVRO *ANTES DE IR PARA A HISTÓRIA*



FONTE: Editora Gato leitor (2021).

Para registrar as inferências, utilizei o modelo de atividade representado na Figura 18 seguinte:

FIGURA 18 – MODELO DA ATIVIDADE DE INFERÊNCIA

BICHO-PAPÃO			REI
PRINCESA			CAVALEIRO
BRUXA			BARBA AZUL

FONTE: A autora (2023).

Após a fase com o livro *Antes de ir para a história*, passamos para a proposta de criar um diário de leitura individual (FIGURA 19). A intenção era que os estudantes tivessem um espaço pessoal para registrar o que estávamos explorando. Na dinâmica das práticas educativas do tempo ampliado, não é comum o uso de cadernos, e os materiais geralmente são compartilhados, promovendo aprendizados importantes sobre convivência e divisão de recursos. No entanto, disponibilizar um caderno ou "livro" – como alguns estudantes passaram a chamá-lo – proporciona a cada estudante um local exclusivo para anotar ideias, desenhar e registrar suas leituras, auxiliando assim a memória das experiências literárias.

FIGURA 19 – CONSTRUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURA



FONTE: A autora (2023).

A apresentação do livro *Antes de ir para a história* e a proposta de criação do diário constituíram uma estratégia de mediação, buscando promover intencionalidade e reciprocidade. Ao introduzir o livro, compartilhei com a turma que essa narrativa era uma das favoritas da minha filha, expressando o desejo de compartilhá-la com eles, o que foi prontamente aceito. O diário, por sua vez, envolveu um trabalho artístico manual, como mostra a Figura 20, estimulando a criatividade e o empenho pessoal dos estudantes.

Essa abordagem visa incentivar o envolvimento ativo dos estudantes, favorecendo a aceitação do acordo para a ocorrência da interação mediada. Conforme ressaltado por Garcia e Meier (2007, p. 129) “[...] a reciprocidade também deve ser um dos objetivos a serem conquistados pelo mediador. Este, precisa provocar essa postura em seus alunos. Deve conquistar seus alunos para a vontade de aprender”.

FIGURA 20 – ESTUDANTES PERSONALIZANDO O DIÁRIO DE LEITURA



FONTE: A autora (2023).

Nessa proposta, eles tiveram a oportunidade de expressar sua criatividade, usando desenhos, recortes, pinturas e até mesmo suas próprias fotos para compor algo íntimo e pessoal que os acompanharia durante o percurso de leitura. A atividade proporcionou um espaço para a manifestação de suas individualidades, resultando em registros que foram valorizados e lembrados pelos estudantes como uma experiência significativa durante as entrevistas. Ao questionar os estudantes sobre suas preferências nas atividades realizadas, o diário de leitura apareceu como uma oportunidade de criar.

Gloria: aquela que *nós* fez aquele diário.

Cristóvão: eu ia falar o da Gloria. *Nós podia* desenhar, fazer várias coisas.

Felipe: Daí aquela que *nós* fez o diário. Porque *nós podia* criar qualquer coisa.

Adélia: Do diário. Falando em diário eu ganhei um diário no meu aniversário!

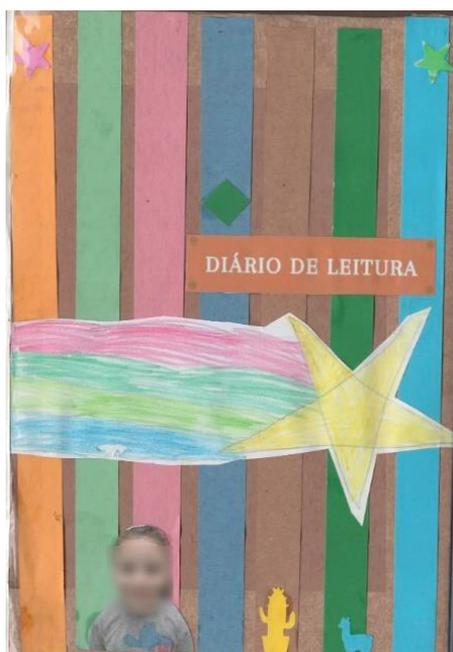
Bento: De criar o nosso “livro”. Porque também eu gosto de criar coisas.

Nas expressões dos estudantes, percebi a motivação em atividades que envolvem a criação de "coisas", entendida por mim como a oportunidade de exercer autonomia durante a atividade. No cotidiano escolar, muitas vezes, tudo é direcionado e segue um padrão estabelecido pelos adultos. Apesar de terem acesso ao mesmo material, a maneira como cada estudante escolheria – ou não – utilizá-lo era uma escolha pessoal. Este aspecto merece consideração e destaque na mediação de qualquer atividade, uma vez que o engajamento tende ser maior neste caso.

É relevante destacar que o diário de leitura, além de promover a expressão criativa, desempenha a função de ser um repositório para a memória do que foi vivenciado durante as mediações literárias. Assim, a mediação do significado proposta por Reuven Feuerstein ocorre quando os alunos reconhecem no trabalho algo próprio, seja por meio de uma contribuição verbal ou, como neste caso, por meio de uma produção artística que permitiu exploração e autonomia.

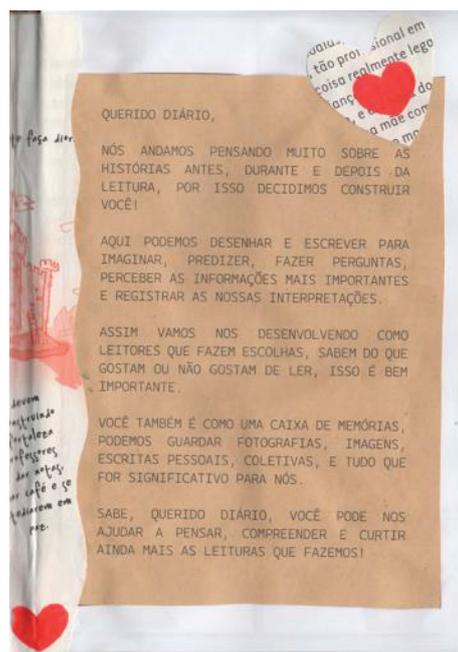
Essa abordagem fortalece a compreensão do que os estudantes estão fazendo e por que estão fazendo. “O significado representa o determinante energético do processo de mediação. Os fatores afetivos e motivacionais levam o outro a captar o significado dos nossos atos. A criança deve perceber os significados e os valores de todo ato educativo”. (TÉBAR, 2011, p. 194).

FIGURA 21 – CAPA DO DIÁRIO DE LUCI



FONTE: Diário de leitura de Luci (2023).

FIGURA 22 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DO DIÁRIO



FONTE: A autora (2023).

Esse tipo de atividade envolvendo o desenho e as práticas artísticas (FIGURAS 21 e 22) também são uma forma de aproximar estudantes que ainda não dominam o código escrito de suportes de escrita, mas sem cobrança de uma atividade exigindo apenas essa modalidade de expressão. Em nota do diário de campo comentei a respeito:

Esse tipo de atividade também acolhe crianças com dificuldades de aprendizagem, faz com que elas se sintam pertencentes. Leitura e escrita são questões delicadas para muitas crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 9/5/2023).

Outro aspecto significativo da experiência foi que, após a conclusão da implementação das mediações literárias, recolhi os diários para fazer as digitalizações e analisar esses dados, algo que não ocorreu com a rapidez desejada pelos estudantes. A professora Mariana compartilhou comigo que eles estavam ansiosos para levar os diários para casa. Esse interesse dos estudantes pelo material foi essencial para determinar se, de fato, se envolveram na proposta e apreciaram a atividade. Ao refletir sobre a formação do leitor na escola, especialmente com estudantes dos anos iniciais do fundamental I, percebo que as práticas devem focalizar a motivação intrínseca, estimulando-os a participar de forma ativa.

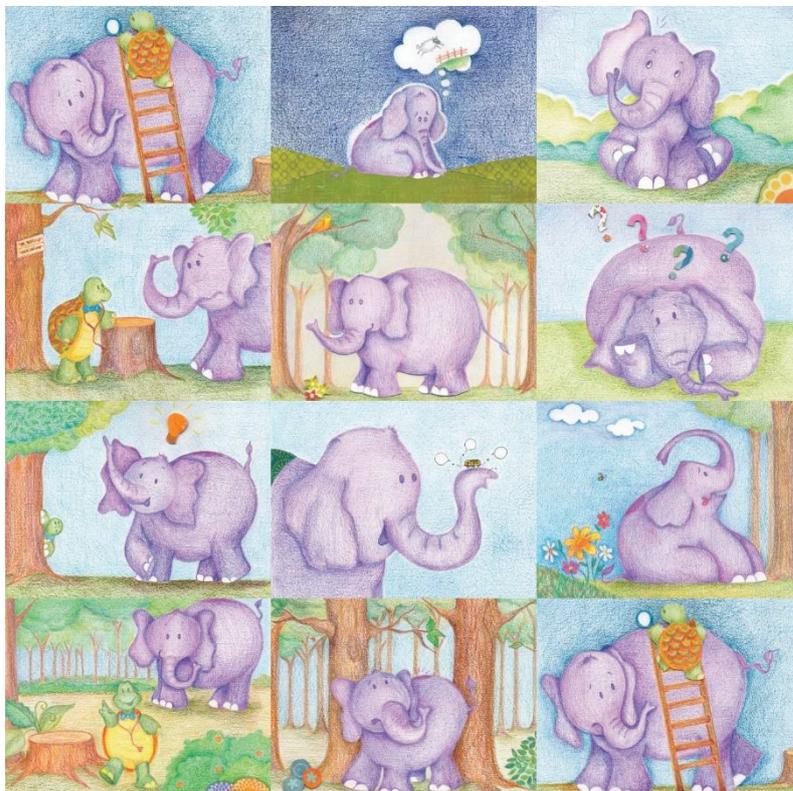
Conforme Anaya (2020, p. 15), "Qualquer prática mediadora na escola deve se perguntar que tipo de relação com os livros pretende promover, pois as finalidades determinam os procedimentos". Nesse sentido, as propostas, incluindo a do diário, e as demais a serem abordadas nos subcapítulos seguintes, concentraram-se em cultivar, desde o início da implementação das mediações literárias, uma relação afetiva no encontro com os livros selecionados. A ênfase foi em criar uma afinidade duradoura com a literatura, buscando deixar recordações positivas nos estudantes, ao valorizar a maneira como pensam, sentem, criam e expressam suas percepções sobre o que descobrem, conhecem e compartilham.

Para o autor, realizar registros escritos – incluo aqui o ato de “desenhar” – sobre o que leram, observaram ou vivenciaram, “[...] cria a consciência de que a leitura faz parte de eventos que vale a pena lembrar. Essa maneira simples e livre de responder à literatura acostuma os estudantes a entender a escrita como uma extensão, mas também como um estímulo da leitura”. (ANAYA, 2008, p. 196, tradução minha). Nesse contexto, na turma do 2º ano, tive a intenção de iniciar essa prática de registros como uma forma de responder à leitura, mas evitando transformá-la em mais uma obrigação escolar.

Os livros escolhidos para dar continuidade à oficina de leitura literária foram *A Coceira de Bartolomeu e Doeu, Bartolomeu?*, ambos escritos pela autora Josiane Bibas. O terceiro livro, *Amélia e Bartolomeu*, foi lido pela própria escritora durante sua visita à turma. Essa experiência

ocorreu após os estudantes explorarem as duas primeiras obras e adquirirem um conhecimento prévio sobre o personagem (FIGURA 23), os livros e a escritora.

FIGURA 23 – O PERSONAGEM



FONTE: Bibas (2015)¹¹.

A relevância desse conhecimento prévio foi destacada pela própria autora, que apontou o impacto ao visitar uma turma que já está familiarizada com o seu trabalho.

Quanto mais as crianças estão comprometidas e interessadas nos livros, e quanto mais esse tenha sido trabalhado antes, mais essa experiência é rica e mais ela toca o autor, porque você vai conversar com pessoas que estão interessadas em te conhecer, que é muito diferente de ir lá contar uma história para as crianças, uma história que eles não conhecem, apesar de ter sido você que produziu aquela história, não se criou um vínculo anterior. Então, fazer isso antes que o profissional chegue, que o autor chegue lá, faz toda a diferença.

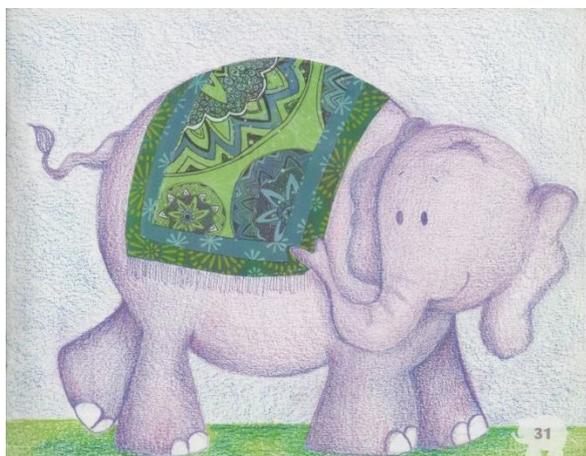
No livro *A Coceira de Bartolomeu* (FIGURA 24), um simpático elefante lilás enfrenta um grande problema e precisa tomar decisões para resolvê-lo. O personagem, atormentado por uma coceira intensa nas costas que afeta seu sono, decide consultar o Dr. Tartugo. O médico da floresta descobre que em suas costas habita uma cidade de pulgas.

¹¹ Disponível em: <https://arteamiga.wordpress.com/2015/06/17/bartolomeu-da-ideia-ao-livro/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

FIGURA 24 – PÁGINAS 10 E 11 DO LIVRO *A COCEIRA DE BARTOLOMEU*

FONTE: Editora Insight (2015).

Apesar da sugestão do doutor de usar veneno e eliminar os insetos, Bartolomeu opta por pensar em outras alternativas. Ao ouvir as pulguinhas relatarem a vida confortável que têm sobre suas costas, ele é persuadido a não desistir delas. Assim, surge a ideia de Bartolomeu de cobrir suas costas com um bonito tapete (FIGURA 25), permitindo que as pulgas permaneçam ali sem causar mais coceira.

FIGURA 25 – PÁGINA 31 DO LIVRO *A COCEIRA DE BARTOLOMEU*

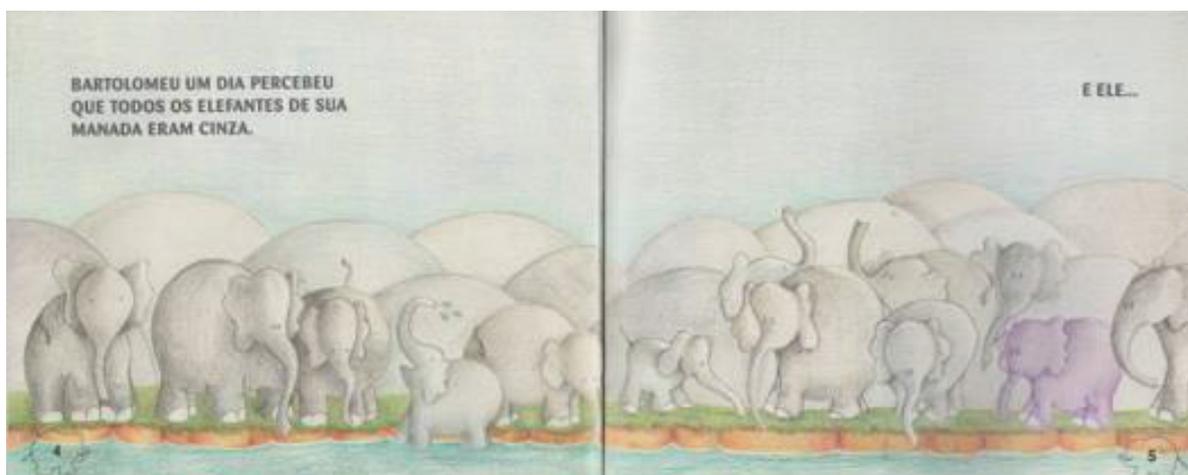
FONTE: Editora *Insight* (2015).

A continuação intitulada *Doeu, Bartolomeu?* relata, em forma de rimas, uma sequência de eventos que provocaram dor em Bartolomeu, acompanhada da indagação que também dá título ao livro. A obra explora dores físicas que remetem a incidentes comuns da infância, como picadas de abelha, ouvidos inflamados, dores de barriga (FIGURA 26), além de abordar dores invisíveis, como a tristeza.

FIGURA 26 – PÁGINAS 12 E 13 DO LIVRO *DOEU, BARTOLOMEU?*

FONTE: Editora *Insight* (2019).

Em *Amélia e Bartolomeu* (FIGURA 27), o elefante se depara com o desconforto de ser o único elefante lilás em sua manada, levando-o a decidir partir. Durante sua jornada, encontra Amélia, uma abelha que se perdeu do seu grupo. Ao longo do caminho, eles se envolvem em conversas significativas e têm encontros com outros animais, como o camaleão Camilo. A experiência de amizade com Amélia fortalece Bartolomeu e ele retorna para casa.

FIGURA 27 – PÁGINAS 4 E 6 DO LIVRO *AMÉLIA E BARTOLOMEU*

FONTE: Editora *Insight* (2021).

Em relação ao processo de criação do personagem e dos livros, a autora compartilha em entrevista que:

[...] eu criava histórias para eles (filhos). E uma dessas histórias criadas foi o próprio Bartolomeu, que na época nem tinha nome e quando eu resolvi transformar em livro, eu percebi que teve um bom resultado. E aí entendi também que o livro trazia gatilhos para conversas, né, com muitas crianças, e aí o Bartolomeu passou a se colocar como

importância. Importante nessa formação da história e eu quis que ele participasse de outras coisas que eu queria contar, outras coisas que eu queria abordar com as crianças. Então, eu acredito que esse processo de criação, ele parte um pouco da memória que a gente tem, um pouco de um desejo de contar algo e esse desejo de uma intenção de chegar a algum lugar. Então, esses outros dois livros do Bartolomeu foram isso, um para falar sobre dores e outro para falar sobre diversidade e respeito a essa diversidade quando ele lida com uma abelha. (JOSIANE BIBAS, 9/1/2024).

A abordagem da mediação literária referente aos livros *Antes de ir para a história*, *A coceira de Bartolomeu* e *Doeu, Bartolomeu?* será aprofundada nos subcapítulos subsequentes, nos quais as animações e estratégias de leitura serão exploradas. Para proporcionar uma visão mais clara da linearidade da implementação, o Quadro 7 abaixo sintetiza as propostas desenvolvidas com os estudantes.

QUADRO 7 – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

DATA (3ªfeira - 15h30/16h30)	LIVRO/ TEXTO	PROPOSTA
02/05/2023 1ª Etapa	Antes de ir para a história	INFERÊNCIA: 1) Caixa surpresa: A que personagem pertence o objeto da caixa e a justificativa da resposta. 2) O que cada personagem faz antes de ir para a história por meio de escrita e/ou desenho.
09/05/2023 2ª Etapa	Antes de ir para a história	Roda de conversa Construção do diário de leitura
16/05/2023 3ª Etapa	A coceira de Bartolomeu	ANIMAÇÃO DE LEITURA: 1) Onde está Bartolomeu? 2) Ao redor da autora Josiane Bibas.
23/05/2023 3ª Etapa	A coceira de Bartolomeu	VISUALIZAÇÃO: Como você imagina uma cidade de pulgas? Desenho.
30/05/2023 4ª Etapa	A coceira de Bartolomeu; Doeu, Bartolomeu?	CONEXÕES: Por meio de desenho e/ou escrita registrar conexões Texto-Leitor e Texto-Texto.
06/06/2023 5ª Etapa	A coceira de Bartolomeu; Doeu, Bartolomeu?	SUMARIZAÇÃO: Elaboração de mural coletivo para receber a autora.
13/06/2023 6ª Etapa	Amélia e Bartolomeu	Visita de Josiane Bibas. Mediação de leitura pela autora.
20/06/2023 7ª Etapa	A coceira de Bartolomeu; Doeu, Bartolomeu? e Amélia e Bartolomeu	SÍNTESE: Registro no quadro da síntese de cada livro do Bartolomeu. Construção coletiva de uma lista de ideias para novas histórias. Desenho.
27/06/2023 7ª Etapa	Encerramento	Término dos desenhos no diário de leitura.

FONTE: A autora (2023)

Em seguida, compartilharei as experiências com as animações de leitura utilizadas com o intuito de motivar, instigar e provocar os estudantes para a interação literária. Nesse contexto, é relevante recordar Mata (2008), destacando que a função do mediador é fornecer meios que auxiliem o leitor a fruir a leitura. No último subcapítulo, descreverei e analisarei o ensino das estratégias de leitura, focando na aplicação dessas estratégias pelos estudantes.

5.2 ANIMAÇÕES: UM CONVITE AFETUOSO À LEITURA

De acordo com Jiménez (1996, p. 59, tradução minha), “[...] o que pretendemos com a animação de leitura é encurtar a distância entre as pessoas e os livros, para estabelecer uma convivência prazerosa entre ambos dentro do universo da leitura”. Dessa forma, o que a diferencia de uma brincadeira espontânea ou um passatempo é sua atuação intencional no uso da ludicidade, com o propósito, segundo o autor, de formar o hábito leitor.

As atividades propostas ao longo deste trabalho com os estudantes estiveram centradas nos livros e nas histórias contadas. No entanto, é fundamental destacar que esses estímulos lúdicos, inerentes às animações de leitura, não devem desconectar os estudantes do conteúdo literário, a fim de evitar que as iniciativas de promoção da leitura se tornem superficiais e frágeis. O propósito dessas atividades é estreitar os laços entre os leitores e a atmosfera das histórias, promovendo identificação, incentivando a continuidade da leitura, despertando curiosidade e criando um ambiente onde leitores e livros convivam harmoniosamente. Essa abordagem está distante de ser impositiva e obrigatória, buscando evitar que os estudantes se sintam obrigados a ler como ainda acontece nos contextos escolares.

As animações de leitura abordadas nesta seção compreendem a caixa surpresa, a busca por Bartolomeu e o encontro com a autora Josiane Bibas. O início dessa experiência ocorreu ao introduzir à turma uma caixa (FIGURA 28) contendo duas pegadas de elefante na tampa. A percepção rápida dos estudantes gerou uma imediata troca de comentários.

FIGURA 28 – CAIXA SURPRESA



FONTE: A autora (2023).

Os estudantes já haviam se deparado com pegadas semelhantes nos corredores de sua sala durante o turno regular. Isso aconteceu porque, na semana anterior a atividade, solicitei à

Professora Mariana que fixasse as pegadas e os cartazes (FIGURAS 29 e 30) dentro e fora da sala, contendo a pergunta: "Você viu o Bartolomeu?" A intenção por trás dessa ação era criar um mistério em torno do desaparecimento de Bartolomeu, de modo que sua presença não fosse revelada apenas no dia da leitura do livro, mas sim, por meio de um enigma sobre seu sumiço. Dessa forma, ao introduzir a caixa, dei ênfase nas pegadas sobre a tampa, visando entender as reações iniciais provocadas nos estudantes:

Pesquisadora: Quando fui pegar a minha caixa eu vi essas duas patinhas de elefante...

Cris: O nome dele é Bartolomeu!

Pesquisadora: Quem?

Todos falam ao mesmo tempo: Bartolomeu! O elefante! O elefante!!

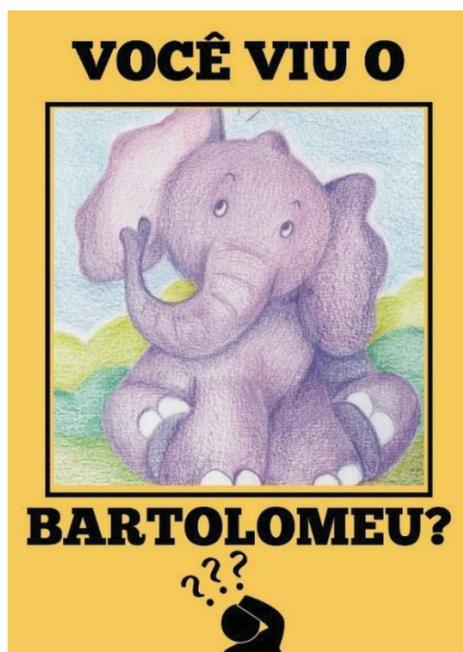
Bento: É que o elefante invadiu a nossa escola. Ele está por todo lugar. Na nossa sala cedo *tava* cheio de pata.

Pesquisadora: Não acredito!

Vários estudantes: Tem cartazes dele! Estão na nossa sala.

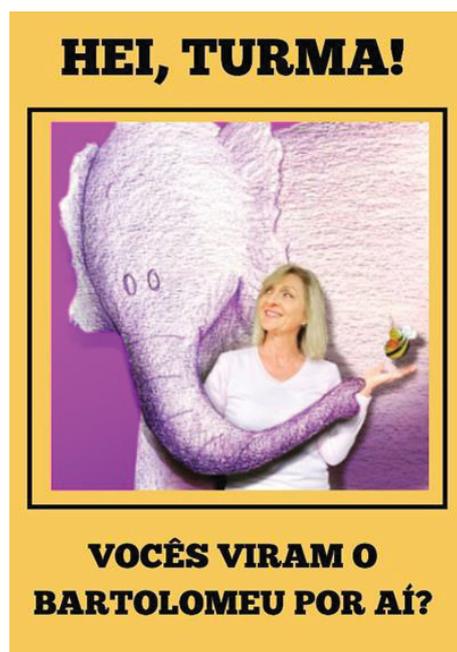
Laura: E eu acho que é um bebezinho, porque a patinha é pequena.

FIGURA 29: CARTAZ 1



Fonte: A autora (2023).

FIGURA 30: CARTAZ 2



Fonte: A autora (2023).

A explicação era simples: devido a uma intensa coceira, o elefante corria de um lado para outro pela escola, tornando impossível encontrá-lo. Este prólogo pretendia instigar a curiosidade dos estudantes, revelando que Bartolomeu já enfrentava problemas antes mesmo de ir para a história. A atenção dos estudantes se voltou para a professora Mariana, pois a viram fixando os cartazes. No entanto, ela explicou que fez isso a pedido de “alguém” e os estudantes precisavam ajudar na busca por Bartolomeu. Durante esse processo, os estudantes compartilharam suas hipóteses e demonstraram curiosidade em relação ao mistério. Um deles

até afirmou ter avistado Bartolomeu na escola, revelando a mistura entre realidade e fantasia típica dessa faixa etária.

Pesquisadora: Olha, só sei que eu deixei a minha caixa aqui na mesa e fui ao banheiro antes de começar a aula. Quando eu voltei tinha essas patinhas de elefante na minha caixa... Alguém aqui viu o Bartolomeu?

Estudantes: Teve gente que viu! O Luís viu! Ele sabe. O Luís viu!

Pesquisadora: E onde ele tá?

Luís: Eu vi *ele* subindo as escadas lá em cima. Ele foi bem rapidinho, *correndinho*. Tinha dois, tinha vários.

Conforme observa Mata (2008), as animações são construídas a partir de conversas e discussões, e isso permeou todo o desenvolvimento do trabalho, gradualmente envolvendo o grupo com as histórias que estavam por vir. Avançamos para a dinâmica da caixa surpresa, que imergiu a turma na descoberta dos objetos e de seus respectivos donos, esta será explorada no próximo subcapítulo. Agora, nos dirigimos ao momento de encontrar Bartolomeu, explorando os livros e objetos que compõem sua narrativa.

Neste dia, inseri embaixo de cada mesa patas com letras que formavam o nome de espaços da escola (FIGURA 31). Os estudantes tiveram que procurar e, depois, montar a palavra para descobrir o nome do local com a próxima pista. Os locais foram: Direção (livro: *A cocceira de Bartolomeu*) – Parquinho (tapete) – Secretaria (Bartolomeu) – Refeitório (pulgas).

FIGURA 31 – ESPAÇOS DA ESCOLA



FONTE: A autora (2023).

Nos respectivos locais, cada grupo encontrou um objeto relacionado ao livro "A Cocceira de Bartolomeu" (FIGURA 32) e ao próprio personagem feito de amigurumi (FIGURA 33).

FIGURA 32 – PROCURANDO A CAIXA DO LIVRO NA DIREÇÃO



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 33 – PROCURANDO O ENVELOPE MISTERIOSO NO PARQUINHO



FONTE: A autora (2023).

Após essa busca, os grupos retornaram à sala para compartilhar suas experiências. Solicitei que cada grupo detalhasse o encontro, proporcionando-lhes liberdade para expressar suas opiniões. Em geral, os estudantes descreveram o momento como agradável, com um sentimento predominante de felicidade e empolgação. Durante a revelação do conteúdo da caixa (FIGURA 34) e do envelope (FIGURA 35), eles até emitiram sons como "Tanãñãñã".

Bento: A gente *tava* correndo. *Daí* eu fui olhar embaixo da mesa. Fui tão rápido, achei o envelope. Saí correndo, fui o primeiro a chegar na sala! (Envelope encontrado no refeitório).

Adélia: *Tipo assim...* você falou pra procurar por cima, por baixo. Eu fui lá e vi um *troço* que parecia um cartão. (Envelope encontrado no parquinho).

Julia: Foi muito legal, mas também foi um pouco *nervoso*. Porque as vezes dá um *desesperinho* assim. (Caixa encontrada na direção).

César: eu fui ver lá, aí a tia disse "mexe de novo". *Daí* eu fui ver embaixo e tinha um elefante atrás da porta. (Bartolomeu encontrado na secretaria).

FIGURA 34 – ESTUDANTES ENCONTRAM O LIVRO



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 35 - ENVELOPE MISTERIOSO



FONTE: A autora (2023).

Quando as estudantes Cris e Bárbara abriram os envelopes (FIGURAS 36 e 37) e encontraram o tapete e as pulgas, os demais estudantes começaram a lançar suas hipóteses para o grupo, sugerindo que o tapete poderia ser um cachecol, uma coberta ou até mesmo uma roupinha, até chegarem à conclusão de que se tratava de um tapete. Quanto às pulgas, foram mais facilmente identificadas; um dos estudantes mencionou que percebeu pela presença dos olhinhos pretos. Elas também foram feitas de *amigurumi*, porém, para torná-las mais lúdicas, eram coloridas, refletindo a alegria das pulguinhas da história.

FIGURA 36 – ABERTURA DO ENVELOPE



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 37 – O TAPETE



FONTE: A autora (2023).

Além de praticar a escuta ativa em relação ao que os estudantes têm a dizer sobre suas experiências, observei a importância de proporcionar objetos que pudessem ser manipulados por eles. Tanto o Bartolomeu, o personagem principal, quanto as pulguinhas e o tapete, assim como o ato de abrir um envelope misterioso e descobrir seu conteúdo. Sentar no chão com os

colegas para compartilhar esse momento de descoberta (FIGURA 38) e discutir sobre isso foi uma oportunidade valiosa para a compreensão do significado de cada item.

Muitas vezes, a brincadeira é relegada a um papel secundário na rotina escolar, sendo vista meramente como entretenimento entre os estudantes e desvinculada do trabalho do professor. No entanto, se a mediação implica em fomentar uma interação na qual o mediador tem uma clara intenção educativa para com o mediado (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021), torna-se essencial considerar o aspecto lúdico como uma ferramenta fundamental nesse processo.

FIGURA 38 – ENCONTRANDO O BARTOLOMEU



FONTE: A autora (2023).

No encontro de Bartolomeu na secretaria da escola, os estudantes se depararam com as profissionais que trabalham nesse setor, as quais prontamente entraram na brincadeira ao simular que estavam se coçando durante o expediente. Esse foi um momento bastante enriquecedor, pois os estudantes se sentem ainda mais motivados quando os adultos participam ativamente das atividades.

Helena: Elas *tavam* se coçando *toda*. Coçando a cabeça. *Daí* quando eu perguntei, a prof (referindo-se a articuladora pedagógica) disse que já faz 1 mês se coçando daquele jeito. *Daí* eu pensei vamos achar logo esse negócio, daqui a pouco pega na gente e a gente fica se coçando. Como que a gente explica para nossas mães?

FIGURA 39 – PROFISSIONAIS DA SECRETARIA SIMULANDO COCEIRA



FONTE: A autora (2023)

Assim que descobrem as pulguinhas dentro do envelope, os estudantes rapidamente as associam à causa da coceira nas profissionais de acordo com a Figura 39.

Alice: Eu vi a professora se coçando lá na diretoria...

Paulo: Por isso que ela *tava* se coçando, então?

Estudantes: Sim!

Caroline: Tinha até uma pulga na roupa.

Durante a conversa sobre a dinâmica, houve uma interrupção quando a caixa de som da sala invadiu o ambiente, anunciando a procura de um estudante pela equipe da secretaria. É importante abordar essa questão, pois afeta diretamente a mediação de qualquer aprendizagem. Esse tipo de intervenção é comum na escola e frequentemente perturba o ambiente da oficina, tornando difícil ouvir os estudantes.

Geralmente, a conversa precisa ser interrompida até que o aviso seja repetido duas vezes para prosseguir. Além disso, o número de intervenções físicas é significativo, com inspetores buscando estudantes para ministrar medicamentos, procurando donos de blusas perdidas ou resolvendo conflitos pós-recreio. Embora compreensível, isso prejudica a turma e o professor, especialmente no final do dia, quando manter os estudantes engajados é mais desafiador devido ao cansaço e desejo de ir para casa.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) argumentam que o mediador, ao interagir com o mediado, seleciona um estímulo específico dentre os diversos aos quais este está exposto. A mediação se dá por meio da fala, gestos e até mesmo da (re)organização dos espaços, buscando garantir que o mediado compreenda e responda de forma adequada ao estímulo selecionado. No contexto da escola em tempo ampliado, a realidade da estrutura física – paredes finas - e da

gestão dos cuidados com os estudantes torna o trabalho do professor ainda mais desafiador. As interrupções frequentes exigem que o professor retome constantemente a atenção da turma para a continuidade das atividades.

Para prosseguir com as propostas introduzi o vídeo (FIGURA 40) gravado previamente pela Josiane Bibas para a turma. Este representou o primeiro contato da turma com a autora. No vídeo, ela inicia cobrindo seu rosto com uma máscara de elefante, criando suspense antes de revelar sua identidade. Em seguida, a estudante Adélia faz uma associação com a "moça loira" que viu no cartaz em sua sala.

FIGURA 40 – APRESENTAÇÃO DO VÍDEO



FONTE: A autora (2023).

A escritora relata que criou a história do Bartolomeu quando seus filhos ainda eram crianças. Naquele período, ela costumava inventar histórias para eles durante as viagens de carro. Com o passar dos anos aprendeu a desenhar e nutriu o desejo de transformar a história do elefante em livro.

Josiane Bibas: Aí aconteceu A coceira de Bartolomeu. Depois disso vieram dois livros que talvez vocês conheçam. Um deles é o Doeu, Bartolomeu? e depois vem um outro ainda que é Amélia e Bartolomeu. Quem sabe a gente vai poder conversar sobre essas histórias também... Por causa dessas histórias eu acabei virando uma pessoa que adora elefantes... podem imaginar quem adora elefantes? Eu sou assim. Eu faço até uma coleção de livros de elefantes. Tenho muitos elefantes que as pessoas acabam me dando: bonecos, bonequinhos, bonecos com elefantes. Eu vou mostrar alguns pra vocês, tá?

A Figura 41 mostra um elefante que a autora recebeu como presente diretamente da Índia, o que suscitou grande curiosidade na estudante Adélia. Após a exibição do vídeo, durante o momento em que a turma grava perguntas para Josiane Bibas, é precisamente sobre o elefante que a estudante demonstra maior curiosidade. Ela diz:

Adélia: Oi... Meu nome é Adélia. Eu queria saber como... sabe aquele elefante lá vermelho? Eu queria saber como é que ele é feito.

FIGURA 41 – JOSIANE BIBAS MOSTRA ELEFANTE DE SUA COLEÇÃO



FONTE: A autora (2023).

O contato inicial através do vídeo iniciou o processo de estabelecimento de uma conexão mais pessoal entre os estudantes e a obra, já que a autora compartilha suas motivações e parte de seu processo de criação do livro, o que auxilia os leitores a se envolverem mais profundamente com a leitura. Além disso, interesses individuais, como os de Adélia, são valorizados, permitindo que a subjetividade tenha espaço, uma vez que a estudante teve a oportunidade de fazer perguntas sobre aspectos que realmente a tocaram durante a exibição do vídeo. O mediador, nesse caso, abre espaço para ouvir atentamente as curiosidades dos estudantes.

Após a exibição do vídeo, avançamos para a leitura de *A coceira de Bartolomeu* até a página que antecede a cidade de pulgas. Neste momento, propus a estratégia de leitura de visualização, como mencionado anteriormente. Vale ressaltar que as estratégias de leitura serão discutidas no próximo subcapítulo. Neste dia, os estudantes gravaram em áudio perguntas para a autora, surgiram questões como:

Giovana: Você ficou nervosa quando fez o livro do Bartolomeu?

Paulo: Eu queria saber como você fez esse livro (*A coceira de Bartolomeu*)?

Manoel: Eu queria saber como você conseguiu desenhar tão bonito “assim”...

Bento: “onde” você fez as partes que não tem desenho e só tem “escritura”?

Alvaro: Você está fazendo um novo livro?

Eles, então, gravaram as perguntas em áudio que depois foram transcritas para que a escritora pudesse se preparar para encontrá-los, embora no dia outras dúvidas surgiram e foram acolhidas pela autora durante sua fala com os estudantes.

Prosseguimos com o planejamento e, para incentivar a leitura de *Doeu, Bartolomeu?*, apresentei o elefante enfaixado (FIGURA 42), simbolizando as dores físicas retratadas na história. Esse gesto gerou uma forte comoção entre os estudantes.

FIGURA 42 – ESTUDANTES CONVERSAM SOBRE A DOR DE BARTOLOMEU



FONTE: A autora (2023).

Assim que começamos nosso encontro, os estudantes se envolveram em uma discussão animada sobre como Bartolomeu estava se sentindo. Nesse momento, aproveitei para incentivar a participação de algum estudante mais reservado, que talvez não tivesse tanto espaço para se expressar devido à participação intensa dos demais. Surgiram várias ideias sobre o que poderia estar causando a dor em Bartolomeu, e os estudantes também demonstraram preocupação, expressando o desejo de confortá-lo, como costumamos fazer quando um amigo ou um animal de estimação fica doente. Prosseguimos com a leitura da história e as atividades de compreensão.

Em seguida, a turma passou a se preparar para receber a autora. O tempo foi dividido entre as atividades envolvendo as estratégias de leitura e o preparo de um painel de boas-vindas (FIGURA 43), elaborado em grupo. Inicialmente, os estudantes desenharam os personagens, que, depois de recortados, foram incluídos na composição do cenário principal: a floresta.

FIGURA 43 – PAINEL DE BOAS VINDAS



FONTE: A autora (2023).

O painel continha momentos importantes, como quando Bartolomeu se sentiu muito triste por ser o único elefante lilás de sua manada, o que foi representado por vários elefantes cinzas ao seu redor. As pulguinhas, responsáveis por sua coceira no primeiro livro, foram dispostas sobre as costas do personagem, no tapete, evidenciando detalhes importantes da história que não passaram despercebidos pelos estudantes. Além disso, as diferentes dores (físicas e emocionais) vivenciadas por Bartolomeu no segundo livro estiverem presentes nos diferentes desenhos realizados, evidenciando seus modos de sintetizar as histórias para maior compreensão. Após a conclusão, os estudantes tiveram tempo para explorar a composição final (FIGURA 44), o que gerou boas conversas sobre o trabalho em equipe realizado.

FIGURA 44 – CONVERSA ENTRE ESTUDANTES SOBRE O PAINEL



FONTE: A autora (2023).

No dia da visita (FIGURA), os estudantes estavam ansiosos e empolgados para receber a autora. Ela demonstrou habilidade em interagir com o público, fazendo brincadeiras com seu nome e revelando emoção diante do painel e dos preparativos para recebê-la, expressando que seu coração estava "lilás" de tanta felicidade. Os estudantes ficaram à vontade e a chamaram de Jo Bibas, demonstrando alegria e receptividade.

FIGURA 45 – ENCONTRO COM A AUTORA



FONTE: A autora (2023).

A autora e os estudantes concordaram em iniciar pelas perguntas, dando início à dinâmica até que todos os que tinham dúvidas e curiosidades tivessem a oportunidade de se expressar. Enquanto isso, eu e a professora Mariana registrávamos o momento e permanecíamos atentas para auxiliar caso um estudante precisasse ir ao banheiro ou atender alguém na porta. Logo no início, uma das estudantes questionou sobre a possibilidade de novas histórias do Bartolomeu.

Adélia: Eu queria saber que se você *ia* fazer mais alguns livros de Bartolomeu... *que* eu *tô* achando muito legal as histórias. A gente já leu *A coceira de Barolomeu e Doe*, Bartolomeu?

A autora explicou que precisaria de uma resposta mais elaborada para transmitir seu ponto de vista completamente. Adélia e seus colegas ouviram atentamente:

Autora: vou te dar uma resposta comprida, *tá*? Às vezes a gente conta a história da história, *né*? Porque a história vocês já conhecem, o problema (do Bartolomeu) que ele tem e como ele resolve, mas como será que eu inventei essa história? Como é que é a *história* dessa história?

Autora: Os meus filhos tinham mais ou menos a idade de vocês. Eles se chamam Leonardo e Marina. Um dia eles estavam sentados no banco de trás do carro... brigando. Eles se "estapeavam" e gritavam...

Autora: Aí, pulei para o banco de trás enquanto meu marido dirigia e fui lá e comecei a inventar histórias. E uma das histórias que apareceu nesse dia no carro foi *A coceira do Bartolomeu*. Só que isso faz *muiiiitos* anos. Meus filhos agora tem quase 40 anos.

Quando a autora Josiane Bibas compartilhou aspectos pessoais de seu processo criativo, ela demonstrou que é uma pessoa como qualquer outra. Ao revelar que a ideia de Bartolomeu surgiu da necessidade de acalmar seus filhos durante uma viagem de carro, e como isso eventualmente a conduziu ao caminho da literatura anos mais tarde, ela destacou como as histórias fazem parte de nossa essência e podem surgir de diferentes formas.

Como apontado por Poslaniec (2006) em seus estudos sobre a presença de autores nas escolas, muitas crianças têm a concepção de que os escritores são figuras distantes, possivelmente falecidas, o que os torna algo pouco presente no cotidiano escolar ou pessoal. Essa realidade distante contribui para a manutenção do status de mito ou celebridade atribuído aos escritores, ideia reforçada, por exemplo, quando tratamos o livro como um objeto intocável, que não pode ser amassado ou riscado, e que precisa ser mantido em estado de perfeição na estante, transformando-o em algo sacralizado e para poucos.

Poslaniec (2006) adverte que esse mesmo fenômeno ocorre em relação à figura do escritor quando os estudantes recebem sua visita sem terem conhecimento prévio de suas obras, como se o encontro por si só fosse suficiente para despertar o interesse pela leitura posterior de seus textos. No entanto, como ressalta o autor, isso raramente acontece na prática. Esses encontros acabam se tornando eventos esporádicos, assim como outras atividades relacionadas à literatura na escola, o que representa um grande obstáculo para a formação do leitor literário, pois a falta de aprofundamento e de regularidade limita a construção de uma relação duradoura e significativa com os livros e seus autores.

A autora seguiu conduzindo sua resposta, falou sobre as aulas de desenho que fez posteriormente e mencionando que resgatou do “fundo de sua cachola” a história contada aos filhos, mas:

Autora: Esse elefante não tinha cor, tamanho, não tinha forma, não tinha nome, não tinha nada ainda... só era um elefante que tinha coceira nas costas. Daí, eu comecei a imaginar primeiro que tamanho ele era. Se era pequeno, se era grande...

Paulo: Ele era médio!

Autora: Bem isso! Ele não é gigante, nem *nenezinho*. E aí, o nome foi o mais legal! Eu queria que o nome fosse do tamanho de um elefante.

Ao falar da criação de Doeu, Bartolomeu? Josiane Bibas falou que passava por um ano difícil em sua vida em que ela se viu com muitas dores. Aí ela resolveu falar sobre isso no segundo livro, porque segundo a autora, às vezes a gente sente dor e não consegue explicar o

tamanho da dor. Então, ela continuou a conversa com a turma sobre uma nova história para Bartolomeu:

Autora: É tão bom, tão bom fazer o Bartolomeu, inventar história e depois passar meses fazendo o desenho do Bartolomeu que dá vontade de fazer mais um. Então, eu tenho duas possibilidades. Uma delas é falar do Bartolomeu com uma família, ele vai encontrar uma elefanta e eles vão namorar... ter filhotes, como vai ser isso, como vai ser essa elefanta, que cor ela é, que nome ela tem, dá pra inventar tudo outra vez... E a outra ideia é fazer o Bartolomeu envelhecendo, que é uma coisa que acontece na vida de todo mundo. Já faz um bom tempo que eu comecei a envelhecer e *tô* sentindo que não é uma coisa tão fácil ficar mais *velhinha*, é uma coisa complicada e eu posso pelo Bartolomeu falar sobre esse assunto também.

Nesse momento, os estudantes se sentiram à vontade para interagir com a autora e oferecer sugestões de temas para novas histórias.

Alvaro: Sabe o que você faz que é melhor? Fazer um novo livro do Bartolomeu *porque* o Bartolomeu e um amigo dele.

Autora: Podia sim. Que legal. Mais uma ideia! (Mostra o número três nos dedos). Agora já são três. O Bartolomeu com a família, O Bartolomeu envelhecendo e o Bartolomeu encontrando um amigo...

Emiliano: O Bartolomeu bebê.

Autora: O Bartolomeu desde bebezinho? Pois então, isso também é uma boa ideia!

As trocas de ideias fluíam com grande engajamento por parte da turma. Um ponto de destaque foi a inclusão do gatinho de estimação Pigueu da estudante Maria (FIGURA 46), que poderia se tornar o amigo de Bartolomeu. Essa sugestão despertou um interesse genuíno, especialmente quando Josiane Bibas perguntou aos estudantes se esse novo amigo poderia ser um elefante ou qualquer outro animal, o que gerou entusiasmo na turma em explorar diferentes possibilidades.

FIGURA 46 – DESENHO DA ESTUDANTE MARIA



FONTE: Diário de leitura de Maria (2023).

LEGENDA: Gatinho Pigueu.

A conversa rapidamente tomou rumo para objetos com o formato de elefantes, após Helena mencionar os chaveiros de Dalton e seu amor por eles, a autora também enriqueceu a interação ao exibir seu colar em forma de elefante, o que suscitou uma animada troca de ideias sobre essas afinidades compartilhadas. Risos e interesse surgiram quando Josiane compartilhou sobre os objetos que possui em sua casa.

Autora: Sabe uma coisa que aconteceu na minha vida depois que eu escrevi o Bartolomeu? Eu virei uma pessoa que ama elefantes, mas também virei uma pessoa que as pessoas amam dar presentes que tenham elefantes.

Estudantes: O que?? (risos).

Autora: Então, eu tenho pijama de elefante, sapato de elefante, uma coleção de livros de elefantes, brinco de elefante, pingente de elefante...

Laura: E porque você não veio com tudo isso??

Autora: (risos) eu ia parecer um pinheirinho de natal...

Estudantes: Você ia parecer um elefante!

Como mencionado anteriormente, os estudantes demonstraram sentir-se confortáveis durante o encontro com a autora, um aspecto fundamental, especialmente quando se trata de estimular o interesse pela leitura. Durante o evento, pude observar de perto se essa animação realmente motiva os estudantes a se engajarem com um novo livro. Essa questão ficou evidente quando Josiane Bibas compartilhou a leitura de seu livro *Amélia e Bartolomeu* (FIGURA 47).

FIGURA 47 – A AUTORA LÊ *AMÉLIA E BARTOLOMEU* PARA A TURMA



FONTE: A autora (2023).

Após a leitura, Helena questiona a autora sobre a ausência das pulguinhas no último livro, destacando sua observação atenta. Acredito que as atividades realizadas pelos estudantes com o primeiro livro tenham desempenhado um papel fundamental nessa percepção mais detalhada por parte dela. Os desenhos representando as pulguinhas proporcionaram a Helena

uma compreensão mais profunda da história, possibilitando-lhe estabelecer uma conexão entre *A Coceira de Bartolomeu e Amélia e Bartolomeu*. Em seguida, a estudante Adélia levanta-se, dirigindo-se ao painel para compartilhar sua percepção sobre o céu na paisagem. Aponta para uma abelha, ressaltando que, mesmo sem conhecimento da terceira história, a abelha integrava o cenário onde Bartolomeu vivia.

A turma se entusiasma ao compartilhar sobre a composição do painel coletivo, e Josiane Bibas aproveita para mencionar que os estudantes forneceram diversas ideias excelentes para ela, "uma atrás da outra". Os estudantes continuam a falar, muitos ao mesmo tempo, até que a autora os interrompe e diz:

Autora: Eu não estou escutando, esse barulho aqui está difícil...
Helena: É normal.

Não consegui identificar o ruído ao qual se referiam; talvez fosse alguma manutenção no prédio. No entanto, junto com as vozes dos estudantes, dificultou compreender o que estava sendo dito. O que chama atenção nesse episódio é o fato de Helena afirmar que tais interrupções são normais, indicando que está habituada aos sons externos que invadem a sala durante as aulas. Enquanto isso, Bento compartilha com a autora que cria suas próprias histórias. Em resposta, ela sugere que, dado o interesse da turma em desenhar, os estudantes poderiam criar a história e ilustrá-la (FIGURA 48).

FIGURA 48 – DESENHO DO ESTUDANTE BENTO APÓS À VISITA DA AUTORA



FONTE: Diário de leitura de Bento (2023).

LEGENDA: Bartolomeu e o mundo inteiro. EI, Bartolomeu você encontrou o tapete.

Os estudantes começam a detalhar a "caça" ao Bartolomeu, como eles denominaram a brincadeira, com um grande destaque para as coceiras das profissionais da secretaria, o que arrancou risos da autora. Logo após, surge a curiosidade sobre as ilustrações que ela fez nos livros, e a autora compartilha informações sobre o processo de elaboração dessas ilustrações (FIGURAS 49 e 50).

FIGURA 49 – CRIAÇÃO DO BARTOLOMEU



FONTE: A autora (2023).

FIGURA 50 – CAPA DO LIVRO *AMÉLIA E BARTOLOMEU*

FONTE: A autora (2023).

A Josiane Bibas explicou o processo de escolha da capa do livro *Amélia e Bartolomeu*, nesse momento, os estudantes também compartilharam suas opiniões sobre as ilustrações. Ao término da conversa, sugeriu que a turma elaborasse uma lista contendo todas as boas ideias discutidas. Essa lista foi realizada após a visita da autora e resultou em desenhos feitos pelos estudantes retratando o Bartolomeu em novas situações, como: encontrando um membro da família, passeando no zoológico, parque de diversão ou praia, festa de aniversário, entre outros. Esses desenhos fizeram parte do diário de leitura (FIGURAS 51 e 52).

FIGURA 51 – DESENHO DO ESTUDANTE FELIPE



FONTE: Diário de leitura de Felipe (2023).

LEGENDA: Aventura do Bartolomeu.

FIGURA 52 – DESENHO DA ESTUDANTE CAROLINE



FONTE: Diário de leitura de Caroline (2023).

LEGENDA: Bartolomeu criando um filho.

De acordo com Anaya (2008) as animações de leitura (diálogo, escrita, atividades artísticas) são formas de se envolver com as palavras de um texto literário, e para o autor, essas animações devem sempre partir do respeito a liberdade do leitor para que o trabalho seja permeado por reciprocidade, boa vontade e espontaneidade desse leitor. Neste sentido, este teórico defende que o papel do adulto – neste caso, o mediador de leitura – é o de assegurar que os leitores possam ter o direito garantido de fala.

As animações de leitura, na perspectiva de Anaya (2008), incluem o diálogo, a escrita e atividades artísticas, e constituem formas de envolvimento com as palavras de um texto literário. Para o autor, é fundamental que essas animações respeitem a liberdade, de modo que o trabalho seja permeado pela reciprocidade, boa vontade e espontaneidade do leitor. Nesse contexto, o teórico defende que o papel do adulto, neste caso, o mediador de leitura, é assegurar que os leitores possam exercer o direito garantido de expressão, permitindo “[...] que todos ensaiem suas capacidades para argumentar, rebater, exemplificar, sintetizar, concluir” (ANAYA, 2008, p. 188, tradução minha).

Através do trabalho com as animações de leitura, foi possível observar o desenvolvimento das atividades conforme a perspectiva apresentada pelo autor. Durante o processo, os estudantes foram encorajados a compartilhar livremente suas opiniões sobre os livros lidos, bem como participar ativamente das interações com a autora. Essa dinâmica também permitiu que exercitassem a escuta de um conteúdo significativo, uma vez que as respostas da autora foram baseadas nas questões que eles próprios elaboraram. Foi perceptível em diferentes momentos, nos quais estabeleciam relações entre os livros, apontavam detalhes e ampliavam as ideias apresentadas.

O diálogo entre a autora e os estudantes está alinhado ao conceito de mediação da transcendência proposto por Reuven Feuerstein. Isso ocorre quando um estudante é capaz de aplicar seu conhecimento em uma nova situação de maneira que aquilo que ele sabe possa ser utilizado de forma diferente. No caso deste estudo, todas as crianças da turma desenharam, o que faz parte de sua essência enquanto crianças e é estimulado na escola.

Quando a escritora Josiane Bibas menciona que um desenho pode se transformar na ilustração de um livro e que os estudantes podem fazer o mesmo, utilizando as boas ideias que compartilharam, ocorre uma mediação da transcendência. Isso porque os estudantes percebem que podem ilustrar uma história para transmitir uma mensagem, ou, podem desenhar para ter maior clareza sobre uma cena de uma história.

Os estudantes podem desenhar por lazer, para brincar, mas todas essas motivações são muito diferentes de desenhar apenas porque a professora mandou, sem que os objetivos da

atividade estejam claros para eles. Este estudo, portanto, aborda a reflexão sobre a escolha de mediar o conhecimento, em vez de simplesmente transmiti-lo.

As animações de leitura apresentadas neste subcapítulo destacaram-se como partes que evidenciaram de forma abrangente o trabalho realizado, culminando na visita da autora Josiane Bibas. Este encontro não apenas desmistificou o papel do escritor, mas também impulsionou a capacidade criativa dos estudantes, valorizou a liberdade no diálogo de diferentes vozes e perspectivas, e reconheceu a singularidade de cada um envolvido no processo. A variedade de animações de leitura ofereceu oportunidades para acessar diferentes estudantes, permitindo também uma compreensão mais aprofundada das áreas de interesse deles e um investimento adequado nessas áreas nas animações que antecedem e permeiam os textos literários.

A seguir, serão apresentadas as atividades envolvendo as estratégias de leitura desenvolvidas na turma de 2º ano. Esta análise é realizada em conjunto com as falas dos estudantes durante a elaboração das produções e com os embasamentos teóricos que sustentaram as práticas, com o intuito de refletir sobre como tais estratégias contribuem para a formação do leitor literário.

5.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: APRIMORANDO OS MODOS DE COMPREENSÃO

As estratégias de leitura abordadas neste subcapítulo englobam aprendizagens relacionadas à inferência, visualização, conexão entre texto e leitor, entre textos, e entre texto e mundo, além de perguntas ao texto, sumarização e síntese, como meio para contribuir com a formação do leitor literário. Vale ressaltar que a ordem das estratégias, conforme delineado por Girotto e Souza (2010), não é rigidamente estabelecida, sendo assim, optei por apresentá-las conforme foram sendo implementadas de acordo com meu planejamento e os livros selecionados para cada estratégia.

A caixa surpresa serviu como ponto de partida para a estratégia de inferência a partir do livro *Antes de ir para a história*. Dentro da caixa (FIGURA 53), encontravam-se objetos relacionados aos contos de fadas tradicionais. Havia um par de óculos para a vovozinha, um cavalo representando o príncipe ou cavaleiro, um chapéu de bruxa, uma fita métrica referente ao, entre outros itens. Dessa forma, a atividade iniciou com um estudante retirando um objeto da caixa e mostrando para a turma para que descobrissem quem era o dono do objeto.

FIGURA 53 – DENTRO DA CAIXA SURPRESA



Fonte: A autora (2023).

À medida que os objetos eram retirados da caixa, os estudantes precisavam estabelecer conexões com personagens famosos dos contos. Essa atividade gerou uma participação intensa da turma. Em alguns momentos, foi desafiador compreender o que diziam, pois falavam ao mesmo tempo, demonstrando empolgação e desejo de descobrir a quem pertencia o item sorteado. No trecho abaixo, um dos estudantes exibe um tecido preto para ilustrar a escuridão (refere-se ao Bicho-Papão na história) e a turma precisava pensar em personagem associado a esse elemento.

Luís: Um paninho!

Pesquisadora: Esse paninho preto representa a escuridão. Então, é um personagem...

Luci: Do escuro.

Estudantes: Corujas... bicho...

Bento: Batman! Ou poderia ser um morcego.

Helena: As bruxas... do João e Maria.

Cristóvão: Bicho-papão!

Cristóvão: É o bicho-papão *por causa* que ele é preto.

Bento: O Cristóvão *tá certo por causa* que o bicho papão vira bruxa.

O diálogo em destaque revela a capacidade dos estudantes em aplicar inferências em cenários fictícios, como no universo do Batman e das bruxas, e em situações realistas, como no caso de coruja e morcego. Todas as inferências seguem uma lógica coesa, resultando na descoberta do bicho-papão por parte de Cristóvão. Bento reforça essa conclusão ao mencionar a possibilidade de transformação do bicho-papão em uma bruxa, acrescentando uma nova informação à discussão.

Inicialmente, ao ouvir Bento mencionar a possibilidade do bicho-papão se transformar em uma bruxa, percebi que meu conhecimento prévio sobre esse personagem não era suficiente para entender completamente o que ele estava dizendo. Ao revisitar o áudio para analisar essa conversa, procurei fazer conexões com uma série de televisão americana muito popular

chamada *Supernatural*¹², na qual os irmãos *Winchester* enfrentam uma ampla gama de monstros provenientes de lendas e histórias de terror. No entanto, não consegui recordar de nenhuma situação em que um bicho-papão se transformasse em bruxa. Prossegui com a análise e, à medida que o áudio avançava, ouvi o estudante retomando o assunto com os colegas e a professora Mariana.

Bento: O bicho-papão *ele* pode virar qualquer coisa que você tem medo! Sabe o segredo para derrotar ele? Não ter medo de nada.

Em uma cena do filme *Harry Potter e o prisioneiro de Askaban*¹³, baseado no livro de mesmo nome da autora J.K Rowling¹⁴, os estudantes da escola de magia de Hogwarts participam de uma aula em que o professor *Lupin* ensina sobre o bicho-papão no contexto reproduzido por Bento. Girotto e Souza (2010, p. 75) enfatizam que “[...] fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e “não visuais” de um texto”.

Através do pensamento inferencial induzido por uma brincadeira lúdica, esse estudante acessou seu conhecimento prévio ao fazer conexões entre textos, mesmo sem estar consciente disso. Minha intenção inicial era que os estudantes associassem o tecido preto ao Bicho-Papão, e houve uma expansão do conhecimento a partir das reflexões de Bento.

O conhecimento prévio é essencial na formação de inferências e conexões feitas pelos leitores. Neste exemplo, destaco que, mesmo sendo adulta, não consegui fazer uma conexão tão rapidamente. No entanto, após receber as informações adicionadas por Bento e realizar uma pesquisa posterior, pude compreender a associação que ele fez entre escuridão, bicho-papão e bruxa. Uma oficina, como um espaço coletivo de troca, caracteriza a mediação, permitindo que os participantes atribuam sentido à leitura, quanto mais os estudantes estiverem equipados com estratégias, melhor poderão refletir, expressar-se verbalmente e sentir-se integrados ao grupo. “Hoje, mais do que nunca, o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da orientação para o pensamento constituem como objetivo educacional mais importante.” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 26).

Na sequência da dinâmica, alguns estudantes descobrem simultaneamente que o pirulito sorteado na caixa surpresa pertencia à história de João e Maria, enquanto Helena utilizou seu

¹² Informações sobre a série disponível em: <https://www.warnerbros.com/tv/supernatural>. Acesso em: 14 fev 2024.

¹³ Cena do filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3PWKFyhJ2h4> Acesso em: 15 fev 2024.

¹⁴ ROWLING, J.K. **Harry Potter e o prisioneiro de Askaban**. Tradução: Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. Título original: *Harry Potter and the prisoner of Askaban*.

conhecimento prévio para justificar por que esses dois personagens estariam associados ao pirulito.

Nara: Porque tem uma casinha de doces!

Helena: *Por causa* que em João e Maria quando eles estavam perdidos tinha uma casa que era cheia de doces e eles começaram a comer pirulito, chocolate...

Percebi que a professora Mariana estava se divertindo e participando ativamente com os estudantes. Ela não apenas se envolvia na brincadeira, mas também reservava tempo para refletir e debater possibilidades com os estudantes quando chegou a hora dos registros. A empolgação dos estudantes com o envolvimento da professora era evidente. Tornou-se claro, nesse contexto, a importância de uma mediação ativa, interessante e envolvente.

Antes dos registros (desenho e escrita), os estudantes debateram entre si e dialogaram com colegas mais experientes (como a professora). Durante a mediação, foram encorajados a expressar suas opiniões sem receio de errar. Foram encorajados a expressar suas ideias, concordar, discordar e justificar. Girotto e Souza (2010) destacam não apenas o direito à expressão verbal, mas também o uso do desenho, escrita e leitura como pilares essenciais para um letramento ativo, que torna o pensamento dos estudantes evidente, validado e mais favorável à compreensão.

A brincadeira continuou até que todos os personagens fossem identificados e suas ações prévias fossem relacionadas à história, conforme sugerido pelo título do livro. Após essa discussão, os estudantes passaram para os registros.

Para esta dissertação, selecionei duas das três produções da turma que, em minha avaliação, melhor ilustram as teorias abordadas em cada proposta. Esta seleção foi feita considerando que não seria factível incluir atividades de todos os estudantes. As produções escolhidas oferecem uma representação significativa do entendimento e aplicação das teorias discutidas ao longo do trabalho.

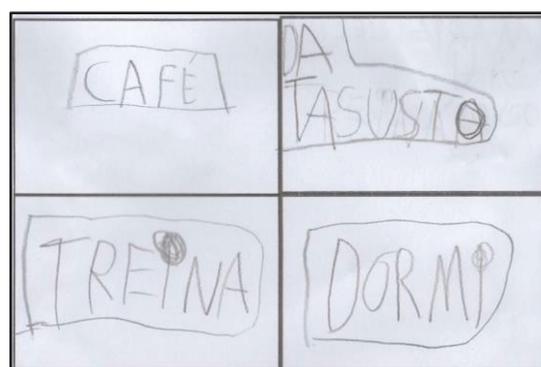
As Figuras 54 e 55 mostram as atividades realizadas por meio da escrita e do desenho das estudantes: Julia, Andreia e Luci.

FIGURA 54 – INFERÊNCIA



FONTE: A autora (2023)

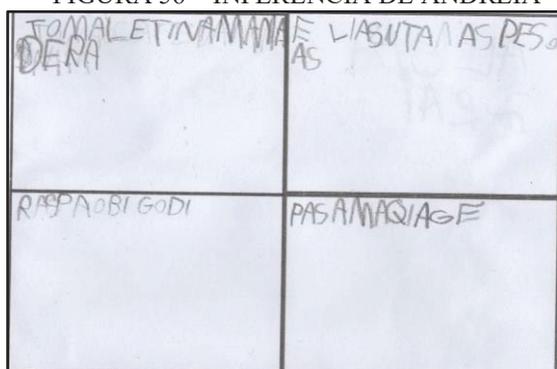
FIGURA 55 – INFERÊNCIA DE LUCI



FONTE: Diário de leitura de Luci (2023)

No registro de Luci (FIGURA 54), é possível observar a ativação do conhecimento prévio e as relações que a estudante estabeleceu com a dinâmica da caixa surpresa, o título do livro, paratextos e as ilustrações dos personagens. Com todas as informações em mãos, ela utiliza a escrita para atribuir ações aos personagens. Em relação ao rei, Luci infere que ele toma café antes de iniciar a história, estabelecendo uma conexão, assim como outros colegas da turma, com uma atividade comum em sua própria rotina antes de ir para a escola. Quanto ao bicho-papão, um personagem presente no imaginário popular, ela o associa a assustar. Já em relação à ilustração do cavaleiro, Luci interpreta a necessidade deste personagem de treinar antes de partir para uma batalha no conto de destino. Por fim, a estudante baseia-se nos olhos fechados da princesa, representados na imagem do livro, para inferir que ela está dormindo.

FIGURA 56 – INFERÊNCIA DE ANDREIA



FONTE: Diário de leitura de Andreia (2023).

LEGENDA: Toma leite na mamadeira. Assusta as pessoas.
Raspa o bigode. Passa maquiagem.

FIGURA 57 - INFERÊNCIA DE JULIA



FONTE: Diário de leitura de Julia (2023).

Andreia (FIGURA 56) não conseguiu formular sua inferência inicialmente ao analisar o quadro do rei; ela acrescentou sua resposta posteriormente, durante a leitura do texto e a comparação das inferências com o conteúdo original do livro. No entanto, assim como Luci, ela acredita que o bicho-papão assusta as pessoas. Em relação ao cavaleiro, a estudante infere

que ele "raspa o bigode", também utilizando a ilustração como apoio para sua hipótese. Sobre a princesa, Andreia sugere que ela "passa maquiagem", uma ideia embasada tanto na ilustração quanto na concepção de princesa construída pela própria estudante.

A estudante Julia (FIGURA 57) opta por representar suas respostas exclusivamente por meio de desenhos. Ela realiza inferências semelhantes às de suas colegas, Luci e Andreia, em relação ao rei e ao bicho-papão. Isso fica evidente quando ela desenha um bule e uma xícara sobre a mesa ao lado do rei. O bicho-papão, com os braços levantados, demonstra o esforço em assustar, uma característica marcante deste personagem que foi captada pela estudante. O cavaleiro é ilustrado ao lado do seu cavalo, evidenciando a conexão que Julia estabeleceu com o conhecimento prévio que possui sobre o personagem. O mesmo acontece quando desenha a princesa sorridente penteando o seu cabelo.

Os estudantes Caroline e Ricardo usam o pensamento inferencial para registrar por meio de desenho o que a personagem da bruxa faz antes de ir para a história, também se baseando bruxas já vistas em outras narrativas. Para Caroline, conforme ilustrado na Figura 58 a bruxa faz poções, enquanto Ricardo (FIGURA 59) ilustra a personagem voando em uma vassoura.

FIGURA 58 – INFERÊNCIA DE CAROLINE



FONTE: Diário de leitura de Caroline (2023).

LEGENDA: Faz poções

FIGURA 59 – INFERÊNCIA DE RICARDO



FONTE: Diário de leitura de Ricardo (2023).

Posteriormente, a turma demonstrou receptividade à leitura do livro, explorando tanto a ilustração da capa quanto o título, além dos paratextos presentes na obra. Durante essa atividade, observei muitas reações de risos e expressões de surpresa diante das respostas apresentadas pelos autores. Foi comum ouvir os estudantes repetindo várias vezes "O quê?", pois ficavam incrédulos ao descobrir que uma bruxa poderia fazer xixi na cama, que a princesa roía as unhas dos pés ou que a vovó, ao invés de cozinhar para os netos, preparava um belo prato para o namorado. Durante a leitura, também realizaram o exercício de comparar as inferências que haviam feito com o conteúdo presente no livro.

Para explorar a estratégia de leitura de visualização, escolhi o livro *A Coceira de Bartolomeu*. Cobri as duas páginas da ilustração da cidade de pulgas e propus aos estudantes que realizassem exercícios de visualização, imaginando como seria essa cidade. Após a leitura

e a discussão sobre o texto, os estudantes foram convidados a participar da atividade de desenho. As produções subsequentes incluem os trabalhos das estudantes Luci e Andreia.

FIGURA 60 – VISUALIZAÇÃO DE LUCI



FONTE: Diário de leitura de Luci (2023)

FIGURA 61 – VISUALIZAÇÃO DE ANDREIA



FONTE: Diário de leitura de Andreia (2023)

Luci (FIGURA 60) e Andreia (FIGURA 61) retratam a cidade com carros, prédios e casas estabelecendo ligação com a categoria de cidade que já conhecem. Andreia nomeia os prédios retratados como escola e mercado das pulgas. Luci desenha algumas pulgas sobre os

prédios e casas salientando o pular como característica desse inseto. Ou seja, embora a estudante associe a ideia de cidade com a sua própria realidade ela também insere elementos coerentes com o tema proposto a partir de um mote ficcional.

A estudante Adélia relatou que havia feito o exercício de desenhar uma cidade de pulgas em casa, pois eu havia comentado na semana anterior que nós faríamos um exercício de visualização. O interesse dela pelo Bartolomeu e as propostas desenvolvidos durante as mediações literárias chamou a minha atenção, devido a autonomia em buscar outras informações, até mesmo pesquisando na internet, como ela relata a seguir:

Adélia: Prof... *tipo assim*: eu fiz uma folha sulfite, só que *daí* eu fiz um pedacinho pequeno. Fiz uma rua mais ou menos assim (mostra o desenho que está fazendo no diário) e uns prédios.

Pesquisadora: Você fez em casa?

Adélia: *Aham!* Fiz em casa. Primeiramente, eu tinha *fazido* pensando assim: Como é que seria? Aí depois, eu *tava* muito curiosa...

Pesquisadora: Ótimo!

Adélia: Aí fui lá ver no youtube, eu vi lá que tinha umas casinhas meio verde *assim...* uns prédios, nem era prédios, só era casinha mesmo.

Pesquisadora: Que legal! Interessante. Então, primeiro você desenhou da sua cabeça, imaginou, visualizou na sua mente e depois você pesquisou na internet...Você continuou o desenho ou começou outro?

Adélia: Não, eu continuei o desenho.

O relato de Adélia sobre sua pesquisa e o processo de realizar a atividade em casa foi um aspecto positivo da minha abordagem, pois me permitiu analisar os efeitos da proposta na estudante. Naquele momento, meu aviso antecipado sobre o que aconteceria na próxima aula foi suficiente para instigar e motivar Adélia a buscar outras formas de se manter conectada com a história do Bartolomeu.

Caroline desenvolveu uma lógica consistente durante o exercício de visualização, ao raciocinar que, se a cidade está nas costas de Bartolomeu, um elefante de grande porte, ela deve ocupar todo o espaço disponível. Em seu desenho, ela representa essa dimensão ao incluir um campo de futebol e acrescenta uma figura feminina para ressaltar que as meninas também podem jogar futebol. Além disso, preenche quase toda a folha com a cor lilás, a mesma cor de Bartolomeu, sob onde está localizada a cidade de pulgas.

FIGURA 62 – VISUALIZAÇÃO DE CAROLINE



FONTE: Diário de leitura de Caroline (2023).

Durante a entrevista, ao serem questionados sobre como se sentiram ao desenhar uma cidade de pulgas utilizando apenas a imaginação, alguns estudantes compartilharam como se sentiram ao realizar a atividade, mencionando que:

Wilson: Eu me senti bem curioso porque eu achei que ia ser bem legal. Eu pensei que tinha que ter carro, moto e avião (FIGURA 63).

Bento: Fiquei desesperado. Por causa que eu não sabia... Como o livro (diário de leitura) era “assim de lado”, podia desenhar “de cima”, aí não ia ter muito espaço porque eu pensei em muita coisa.

Helena: O pro... pro... Eu também fiquei muito curiosa! Por causa que a cidade de pulgas a gente ia fazer um desenho como se fosse nas costas do Bartolomeu e quando eu li o livro lá com o papel (se referindo a ilustração coberta por um papel) eu pensei: Meu Deus, agora a gente tem que desenhar no livro! E agora?

Julia: Na hora de fazer a cidade de pulgas eu fiquei um pouquinho nervosa quando eu fui começar, porque eu não sabia o que fazer, porque tinha um monte de ideia na minha cabeça. Só que *daí* quando eu *tava fazendo lá*, eu fiz uns pelinhos assim nele. *Daí* eles (colegas) me falaram que elefante não tinha pelo (ri). Eu fiquei nervosa porque eu ia ter que apagar tudo.

FIGURA 63: VISUALIZAÇÃO DE WILSON



FONTE: Diário de leitura de Wilson (2023).

A estratégia de visualização também é abordada nos estudos de Feuerstein e Lewin-Benham (2021), quando os teóricos mencionam a ampliação do pensamento das crianças através de estímulos que variam entre exercícios com formas concretas e, posteriormente, abstratas. Neste caso, desenhar a cidade de pulgas sem vê-la no livro é uma atividade que, transita entre o concreto e o abstrato. É concreta porque uma cidade é algo com que os estudantes estão familiarizados, seja pelas vivências como por meio de desenhos, fotografias, televisão ou atividades escolares. No entanto, é também abstrata, pois trata-se de uma cidade específica para pulgas. Nesse contexto, o pensamento realiza um exercício considerável ao elaborar uma resposta ao estímulo.

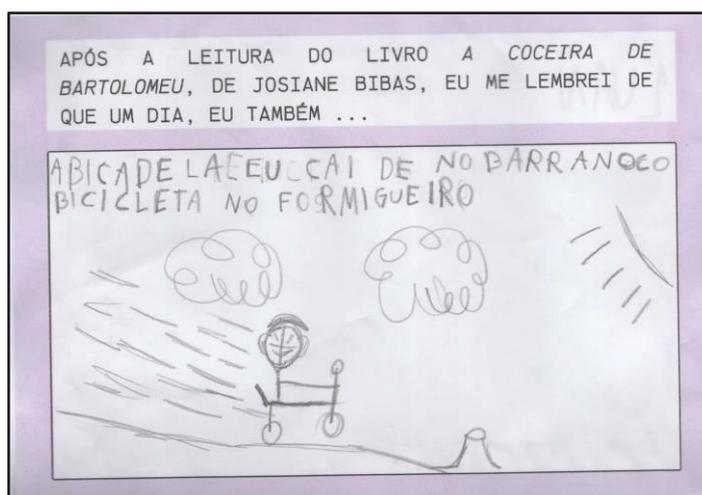
Igualmente importante é a seleção de estímulos que afetam o afeto de uma criança e que atraem, intrigam, provocam pensamentos e, assim, motivam as crianças a se envolverem. Estímulos poderosos fazem os jovens questionarem o que estão vendo, se perguntarem o que está acontecendo, ficarem alertas e *quererem* procurar respostas. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p. 255).

A visualização emerge como uma estratégia instigante e desafiadora. Durante a dinâmica de trabalho, observei o quão satisfeitos os estudantes pareciam ao dar vida às suas ideias. Eu e a professora Mariana dividimos as turmas em dois grupos neste dia, justamente para acompanhar de forma mais próxima o que os estudantes faziam e comentavam. Foi perceptível tanto nesta, como em outras estratégias, que embora realizadas de forma individual no momento do registro, a maioria dos estudantes estava constantemente em interação com os colegas. Trocavam ideias, davam opiniões, auxiliavam nos desenhos, e até mesmo brincavam e riam juntos, muitas vezes do próprio desafio em desenhar um elefante, o que pode se tornar algo cômico dependendo de como é feito.

Para prosseguir com a familiarização dos estudantes com as estratégias de leitura, inserir a estratégia de conexão texto-leitor utilizando o livro *Doeu, Bartolomeu?*. As produções analisadas a seguir incluem os trabalhos dos estudantes Cristóvão, Luci, Paulo, Susan e Wilson.

A conexão texto-leitor de Wilson (FIGURA 64) revela o episódio em que estava descendo de bicicleta por um barranco quando caiu em um formigueiro, ele conectou a coceira que Bartolomeu sentiu ao ser picado por pulgas ao seu contato desagradável com o formigueiro. Isso reflete o que Girotto e Souza (2010, p. 71) mencionam sobre esse tipo de conexão, que relaciona “[...] os personagens com o próprio leitor. Sugerimos livros cujos temas sejam facilmente reconhecidos pela criança, pois estes lhes permitem estabelecer relações com suas vivências”.

FIGURA 64 – CONEXÃO TEXTO-LEITOR DE WILSON



FONTE: Diário de leitura de Wilson (2023).
 LEGENDA: Eu cai de bicicleta no barranco, no formigueiro.

Cristóvão (FIGURA 65) relembrou uma experiência em que visitou o barbeiro para cortar o cabelo e os fios aparados lhe causaram coceira nas costas. Essas situações são corriqueiras e facilmente associadas pelos estudantes. Durante a implementação da estratégia, não observei dificuldades por parte da turma em realizá-la.

FIGURA 65 - CONEXÃO TEXTO-LEITOR DE CRISTÓVÃO



FONTE: Diário de leitura de Cristóvão (2023).
 LEGENDA: Cortei o cabelo e caí dentro da blusa e fiquei coçando.

Para estabelecer a conexão texto-texto Luci (FIGURA 66) representou o sentimento de tristeza relacionando a dor emocional do elefante – no livro, Bartolomeu angustia-se por ser diferente dos demais elefantes – com a animação *Divertida Mente*¹⁵ (2015) em que emoções

¹⁵ DIVERTIDA Mente (Inside Out). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. 94 min, cor.

são retratadas (FIGURA 67). Luci desenha a personagem Tristeza e relata por meio da escrita a conexão que faz com uma cena do filme.

FIGURA 66 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO



FONTE: Diário de leitura de Luci (2023)

LUCI FIGURA 67 – PERSONAGEM DA ANIMAÇÃO

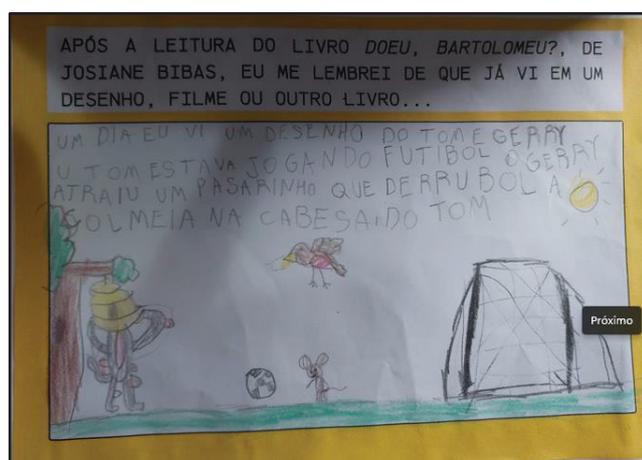


FONTE: Pixar (2015)¹⁶.

Além de Luci, a quem selecionei para exemplificar a relação texto-texto, optei por destacar também a contribuição de Helena (FIGURA 68), outra estudante que demonstrou engajamento significativo nas atividades propostas e uma intensa vontade de compartilhar seus pensamentos. Durante a interação em grupo, Helena descreveu sua conexão da seguinte maneira:

Helena: Tom e Jerry. *Por causa* que teve uma vez com a minha irmã... que o Tom e Jerry *tão lá* numa floresta. *Daí* o Tom fica jogando assim... bola. *Aí* tem uma hora que o Jerry atrai uns passaros que *vai* derrubar umas colméia em cima da cabeça do Tom. Faz o Tom ser perseguido por abelhas.

FIGURA 68 -CONEXÃO TEXTO-TEXTO



FONTE: Diário de leitura de Helena (2023).

¹⁶ Personagem Tristeza. Disponível em: <https://www.pixar.com/feature-films/inside-out>. Acesso em: 18 jul. 2023. Utilização restrita para fins pedagógicos.

LEGENDA: Um dia eu vi um desenho do Tom e Jerry. O Tom estava jogando futebol. O Jerry atraiu um passarinho que derrubou a colméia na cabeça do Tom.

Neste exemplo, podemos identificar três manifestações da estratégia de conexão texto-leitor utilizada por Helena. Inicialmente, a estudante verbaliza e compartilha suas reflexões com a turma; em seguida, registra essas ideias de forma mais articulada por escrito. Ao analisar seu relato, percebi que ela se referia a uma experiência na qual assistia ao desenho animado "Tom e Jerry" com sua irmã, mas apresentou certa confusão ao iniciar sua fala com "Porque uma vez com a minha irmã... que o Tom ...". Entretanto, em seu texto escrito, ela começa de forma mais clara com "Eu vi um desenho ...". Isso demonstra o processo reflexivo e de organização de ideias exigido pela transição da expressão oral para a escrita. Depois, Helena desenha de forma elaborada o episódio ao qual se refere. É interessante notar que ela foi uma das últimas a concluir a atividade, dedicando considerável tempo à representação visual da cena, especialmente na elaboração do desenho da colmeia.

Parte integrante da mediação é oferecer diversas propostas que estimulem o pensamento dos estudantes sobre um tema, proporcionando oportunidades para que expressem o que aprenderam por meio da fala, do desenho, entre outros meios. Embora nem todos consigam explorar as diversas formas como Helena, restringir as atividades a apenas um tipo impede que os professores identifiquem plenamente o potencial de cada estudante. Isso dificulta a elaboração de intervenções que possam ampliar suas capacidades e a adaptação de abordagens para promover o progresso na aprendizagem. Conforme ressaltado por Solé (1998), a leitura e a escrita devem ter presença significativa na sala de aula. Nesse contexto, acredito firmemente que o ensino de estratégias de leitura, como a conexão, é uma maneira eficaz de atender a essa recomendação.

Este uso significativo da leitura e da escrita na escola também é muito motivador e contribui para incitar a criança a aprender a ler e escrever. Em algumas ocasiões, quando se fala de contexto motivador, referimos prioritariamente à existência de materiais e livros adequados. Em minha opinião, a riqueza de recursos sempre deve ser bem recebida, porém parece que o que mais motiva as crianças a ler e a escrever é ver os adultos que tenham importância para elas lendo ou escrevendo, assistir à leitura em grupos pequenos ou grandes, tentar e sentir-se aprovadas em suas tentativas. (SOLÉ, 1998, p. 62-63).

A conexão texto-texto mostrou-se um desafio para a maioria, poucos estudantes conseguiram estabelecer relação neste primeiro contato formal com a estratégia. Para Cris (FIGURA 69), o livro *Doeu, Bartolomeu?*, a fez lembrar de uma brincadeira na árvore com o primo e o contato com um bicho cabeludo que a queimou.

FIGURA 69 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO DE CRIS



FONTE: Diário de leitura de Cris (2023)

LEGENDA: Eu estava brincando com o meu primo e me queimei com um um bicho cabeludo.

Paulo (FIGURA 70), conectou a dor retratada no livro com um episódio pessoal, pisou em um espinho ao tentar chutar uma bola.

FIGURA 70 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO DE PAULO



FONTE: Diário de leitura de Paulo (2023).

LEGENDA: Eu chutei uma bula e pisei num espinho.

Nestes casos, ambas as conexões são de texto-leitor e evidenciam a dor física tanto do personagem como dos estudantes, pois se trata também de uma correlação mais concreta para o leitor iniciante. Nesta atividade também convidei os estudantes a se expressarem verbalmente assim poderiam ouvir o que os colegas que estavam conseguindo realizar a conexão texto leitor tinham a dizer e poderiam pensar em novas conexões. Mesmo assim, foi um desafio, alguns levantavam a mão e contavam algo pessoal relacionado a dor de elefante, como já haviam feito na atividade anterior, de modo que reforça a importância de trabalhar as estratégias outras vezes para que os estudantes se apropriem delas.

Nesses casos, tanto as conexões texto-leitor quanto a evidência da dor física, tanto do personagem quanto dos estudantes, representam uma correlação mais palpável, especialmente para leitores iniciantes. Durante esta atividade, também incentivei os estudantes a se expressarem verbalmente, proporcionando-lhes a oportunidade de ouvir as contribuições dos colegas que conseguiam estabelecer conexões entre o texto e o leitor, para que pudessem ajudá-los a fazer novas associações. Mesmo assim, alguns estudantes levantaram a mão e compartilharam experiências pessoais relacionadas à dor do elefante, como já haviam feito na atividade anterior, destacando a importância de revisar essas estratégias para que os estudantes possam apropriar-se delas plenamente.

As estratégias de leitura de conexão texto-mundo, sumarização e síntese não foram como as demais retratadas neste estudo. Devido ao tempo apertado das aulas, o número de estratégias a serem ensinadas e o tempo de resposta dos estudantes foram fatores que impediram um maior aprofundamento. No entanto, a seguir apresento os momentos em que em minha interpretação essas estratégias apareceram e de que forma elas contribuem para a pesquisa.

As estratégias de leitura de conexão texto-mundo, perguntas ao texto, sumarização e síntese não foram abordadas de forma sistemática, como as demais estratégias exploradas neste estudo. O curto período das aulas, aliado à necessidade de ensinar várias estratégias e ao tempo de resposta dos estudantes, representaram desafios que dificultaram uma exploração mais aprofundada. No entanto, a seguir, apresento os momentos em que, em minha análise, essas estratégias se manifestaram (ou poderiam) e discuto sua contribuição para a pesquisa.

Na conexão texto-mundo, o leitor associa elementos do texto a questões mais amplas. Um exemplo disso é quando, em *A coceira de Bartolomeu*, o personagem demonstra compaixão pela situação das pulgas e reluta em eliminá-las ou expulsá-las. Durante a leitura e as discussões sobre o texto, os estudantes manifestaram grande empatia pelo personagem, pois todos já passaram por situações de coceira desagradável. Além disso, sentiram compaixão pelas pulguinhas, pois ao imaginar uma cidade, algo vasto e repleto de habitantes, isso os deixou desconfortáveis ao pensar em desabrigá-las.

Esse paralelo poderia ter sido estendido às pessoas em situação de rua em nosso país, destacando o problema da falta de habitação digna para todos, por exemplo. Apesar de ter registrado essa conexão enquanto estudava o texto teórico de Giroto e Souza (2010), não consegui aplicá-la na prática. Talvez isso tenha ocorrido porque a própria análise das conexões entre os textos tenha sobrecarregado mentalmente os estudantes, ou talvez os ruídos que

ultrapassavam as finas paredes da sala de literatura não tenham permitido que eu pensasse com clareza naquele dia.

Com o livro *Doeu, Bartolomeu?* as perguntas ao texto aconteceram em maior quantidade uma vez que era preciso levantar hipóteses para as possíveis dores do elefante, além disso o personagem de *amigurumi* chegou em sala neste dia enfaixado e com curativo na pata, despertando sentimentos nos estudantes. Assim, quando o título do livro foi lido, eles já puderam fazer algumas associações e perguntas, como “Será que ele se queimou?”, “Será que ele escorregou?”.

Solé (1998) destaca que, frequentemente, as perguntas feitas na escola têm um caráter avaliativo, ou seja, os estudantes respondem com o intuito de serem avaliados quanto ao seu conhecimento sobre determinado conteúdo, sendo estas perguntas comuns em provas e livros didáticos. Entretanto, para a autora, é essencial que os estudantes sejam capazes de formular e responder às próprias questões sobre o que estão lendo, pois isso os transforma em leitores ativos. Quando as perguntas sobre a dor de Bartolomeu surgiram, o estudante Dalton prontamente apresentou sua resposta:

DALTON: Ele deve ter batido em alguma coisa ou se cortado.

Desta forma, como as perguntas ao texto ajudam a compreendê-lo melhor, a estratégia de sumarização segue essa linha. Optei por registrar coletivamente no quadro as ideias principais dos três livros do Bartolomeu, pois os estudantes, após a visita de Josiane Bibas, ficaram encarregados de ilustrar uma nova aventura para o Bartolomeu, como mencionado anteriormente. Portanto, retomar cada história ajudou a relembrar o que já havia acontecido com ele e, em seguida, facilitou a construção dos desenhos. Infelizmente, esqueci de registrar fotograficamente esse momento devido à agitação da oficina. No entanto, incluí a capa de cada livro e, ao lado, relembramos juntos os fatos mais importantes da história do Bartolomeu, da mesma forma como fizemos durante a construção do painel de boas-vindas para a autora.

No processo de criação do painel, os estudantes foram organizados em grupos: alguns ficaram responsáveis por desenhar o Bartolomeu, enquanto outros assumiram a tarefa de retratar os demais personagens. Adicionalmente, houve grupos designados para elaborar a paisagem de fundo em folhas de sulfite A4. Posteriormente, todas as folhas foram unidas, os personagens recortados e o conjunto montado como um quebra-cabeça. Para a apresentação, optei por realçar certas partes do painel, como evidenciado na Figura 71, que representa um momento importante da história em que o Bartolomeu lida com a sensação de ser o único elefante lilás em meio a tantos outros da cor cinza.

FIGURA 71 – SUMARIZAÇÃO



FONTE: Painel coletivo dos estudantes (2023).

A Figura 72 retrata o momento em que Bartolomeu procura o Dr. Tartugo para avaliar a coceira em suas costas, uma cena que desempenha um papel significativo na história e contribui para o processo de sumarização. Conforme destacam Giroto e Souza (2010, p. 93), "Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto". Essa representação visual auxilia na compreensão de uma parte fundamental da história.

FIGURA 72 – SUMARIZAÇÃO



FONTE: Painel coletivo dos estudantes (2023).

Percebi também o emprego da sumarização em uma atividade realizada pelo estudante Manoel. Na proposta da autora Josiane Bibas sobre criar novas histórias para o Bartolomeu, Manoel fez seu desenho, apresentado na Figura 73, e o intitulou de “Passado Bartolomeu”.

FIGURA 73 - SUMARIZAÇÃO



FONTE: Diário de leitura de MANOEL (2023).

Durante esse momento, chamou minha atenção o título escolhido por ele e a maneira como conduziu seu desenho. Manoel é geralmente bastante tranquilo e participativo nas aulas, porém, quando fala, sua voz é baixa e muitas vezes difícil de ser ouvida. Naquele dia, decidi questioná-lo um pouco sobre a ideia que ele havia escolhido para uma nova história para o elefante, já que o tema do "passado" não havia sido mencionado na lista construída em conjunto com a turma. Ele, então, respondeu:

MANOEL: Bom, eu desenhei aqui... primeiro o lugar onde era a coceira. Em segundo lugar onde ele machucou. Tá aqui, ó: "PAS-SA-DO DO BAR-TO-LO-MEU". (Aponta com o dedo o título do desenho).

Na próxima fase da análise, avançarei para a última estratégia de leitura investigada: a síntese. Conforme Girotto e Souza (2010, p. 104): "[...] quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o entendimento. Resumem a informação, ouvem a voz interior e "fundem" o pensamento para que o texto faça sentido." Em outras palavras, a síntese contribui para a organização dos pensamentos do leitor sobre um texto, ajudando-o a concentrar-se e a elaborar novos pensamentos e ideias a partir dele, como fez Emiliano ao desenhar uma nova história para o Bartolomeu, conforme explicou:

Emiliano: Eu tô fazendo hospital aqui e... eu vou fazer o Bartolomeu aqui... e vou fazer mais uma cidade que tem na vida real

Pesquisadora: *Tá...* e sobre o que vai ser a sua história?

Emiliano: A minha história vai ser quando o Bartolomeu nasceu, desde pequenininho até que ele *vilou*, tipo ele ficou famoso... igual ele ficou ali (aponta para o livro).

Pesquisadora: (ri) Ah! Até ele ficar famoso. Entendi. Por isso é que tem um hospital, porque ele vai nascer nesse hospital.

No entanto, as histórias do elefante lilás conversaram com ele de alguma forma diferente, pois demonstrou muita dedicação e vontade de participar durante o desenvolvimento das propostas, e em sua fala, criando uma trajetória para o Bartolomeu desde o nascimento, algo que não estava no livro da autora, mas a troca entre os pares, o estímulo que a autora deu em sua visita o impulsionou a ampliar aquilo que sabia até então sobre a história do elefante. “O pensamento evolui, conforme o leitor adiciona informações ao texto. Ele realiza esse processo como um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, constituir um todo significativo.” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103).

A síntese é uma forma pela qual o estudante pode demonstrar a evolução de seu pensamento. No caso de Emiliano, essa habilidade se torna ainda mais relevante, uma vez que, de acordo com os documentos de acompanhamento de sua aprendizagem, ele é bastante disperso e requer monitoramento constante para a realização das atividades em sala, além de enfrentar frequentes conflitos com os colegas, uma dinâmica que se evidenciou durante as oficinas, especialmente no que diz respeito às interações com os pares.

No entanto, as histórias do elefante lilás despertaram nele uma motivação intrínseca, demonstrando dedicação e entusiasmo ao participar do desenvolvimento das propostas. Sua exposição oral sobre a trajetória do Bartolomeu desde o seu nascimento, algo que não estava presente no livro da autora, evidencia seu comprometimento em dialogar com o texto e atribuir-lhe sentido. A interação com os colegas e o estímulo proporcionado pela visita da autora o incentivaram a ampliar sua compreensão sobre a história do elefante. Conforme observado por Girotti e Souza (2010, p. 103), “O pensamento evolui conforme o leitor adiciona informações ao texto. Ele realiza esse processo como um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, constituindo um todo significativo”.

Para concluir este subcapítulo, gostaria, em primeiro lugar, de compartilhar uma analogia entre a mediação da transcendência e o ofício do fazendeiro, como discutido por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 86):

Fazendeiros, [...] por outro lado, agem em uma distância maior de tempo e espaço: eles plantam hoje para colher no ano seguinte. O plantio é feito com a expectativa de que, com a passagem do tempo e ocorrência de condições específicas, o resultado desejado (a colheita) será realizado.

A habilidade de agir em crescentes espaços de tempo, espaços e níveis de abstração é uma característica principal do desenvolvimento humano. Um ser humano usa os fatores de tempo e espaço e processa o mundo por meio deles. Este tipo de atividade,

que é distante do objetivo, criou muitas mudanças nos seres humanos: devemos rejeitar gratificações e distinguir entre o objetivo e as ações requeridas para alcançá-lo. Esta distância demanda de nós nossa habilidade de representar nossa experiência, devemos imaginar o que acontecerá em outro ano se não investirmos na plantação e colheita, ou, alternativamente, o que acontecerá se investirmos nisso. Especificamente, devemos antecipar e nos perguntar: “o que acontecerá se agirmos de forma diferente, além de nossas necessidades imediatas?”

Na escola, é fundamental compreender as exigências de tempo e planejamento para colher os frutos do ensino. Embora todo professor deseje que seus estudantes dominem a leitura e escrita de forma eficiente, muitas vezes, no decorrer desse processo, a distância entre a intenção e a realização é encurtada, deixando os estudantes desamparados diante da leitura. Um cenário comum é simplesmente “passar” pelas histórias em sala de aula, sem abrir espaço para o diálogo, a escuta e a produção autoral dos estudantes, ignorando as estratégias de leitura e a importância delas para desenvolver a consciência sobre como o leitor pensa e utiliza a metacognição para se tornar competente na leitura. Essa dinâmica nos coloca constantemente diante da exigência de criar e manter distâncias.

Há uma distância a ser percorrida entre simplesmente saber ler e ser um leitor competente. É por meio das estratégias de leitura debatidas neste estudo que essa trajetória pode ser construída de forma sólida e estruturada. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 55), essas estratégias são chamadas de "meios", enfatizando que são ferramentas fundamentais para atribuir sentido a um texto, não constituindo o fim em si mesmas, mas igualmente essenciais. Nesse processo, é crucial não apressar o percurso nem negligenciar os meios, pois os estudantes necessitam vivenciar cada etapa e se engajar em múltiplas experiências de leitura para se tornarem leitores ativos e transcendentais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacado anteriormente, a disponibilidade de livros literários de qualidade é uma das estratégias que adotamos para fomentar a formação de leitores. Entretanto, é importante salientar que essa iniciativa, por si só, não assegura a formação do leitor literário. Se fosse assim, os livros regularmente emprestados na biblioteca da escola já estariam cumprindo esse papel, garantindo que todos se engajassem na leitura. No entanto, compreendemos que a questão é mais complexa do que parece.

Uma das contribuições desta pesquisa é destacar a importância fundamental da mediação literária e o papel do mediador na formação de leitores. Através da mediação de leitura, os leitores são guiados em uma jornada de descoberta e compreensão dos textos literários, permitindo uma relação mais significativa e profunda com as obras. O mediador atua como um parceiro mais experiente, estimulando a motivação, a reflexão e a conexão dos leitores com os conteúdos lidos, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da sensibilidade dos estudantes. Dessa forma, a mediação literária se revela como uma promissora ação para formar leitores atentos, críticos e que gostem de ler, capazes de explorar as múltiplas camadas de significado presentes nas obras literárias através de estratégias de leitura.

Desse modo, o estudo em campo, demonstrou que tanto as animações quanto as estratégias adotadas constantemente incentivam os estudantes a se engajarem na leitura, a se envolverem com as histórias e a dialogarem com elas. Esse processo não ocorre instantaneamente, nem se esgota em um curto período de tempo. Ao longo dos três meses em que pude observar e acompanhar a turma, notei uma gradual aproximação dos estudantes com o texto literário.

No caso das animações de leitura, é mais fácil observar a resposta dos estudantes enquanto ocorre. Foi possível notar aspectos como motivação, interesse, afeto, curiosidade e, principalmente, o desejo de ler os livros da autora Josiane Bibas e de conhecê-la pessoalmente, desmistificando assim a figura do escritor. Nesse sentido, posso afirmar que a animação de leitura "Trazer um escritor à escola", a investigação e brincadeiras relacionadas ao sumiço do Bartolomeu, além da caixa surpresa, foram relevantes para aproximar a turma da literatura de forma lúdica e, ao mesmo tempo, consistente.

A interação dos estudantes com as obras da autora foi observada ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho. As questões retratadas por meio do personagem Bartolomeu falaram diretamente aos dilemas, sentimentos e sensações comuns à infância. Durante as leituras e desenvolvimento das atividades, os estudantes se mostraram atentos, envolvidos,

interessados e ávidos por comentar, compartilhar opiniões, dúvidas e fazer relatos de situações semelhantes que haviam vivenciado. Eles também interagiram de forma a expressar o que sentiram falta de ver, como por exemplo, uma relação mais aprofundada de Bartolomeu com os seus pais.

Quanto às estratégias de leitura, destacaram-se pontos positivos, como o envolvimento ativo dos estudantes no uso das estratégias, nos registros e nas discussões espontâneas durante as atividades, principalmente no que diz respeito a fazer conexões e inferências. O trabalho com essas estratégias permitiu que os estudantes se aprofundassem nos livros selecionados, construindo assim uma relação mais afetiva e interessada com eles. Ficou evidente que, para desenvolver o gosto pela leitura, é fundamental que o estudante compreenda o que está lendo e que seja validado em seus modos de expressar e registrar como interpreta e atribui significado à sua leitura.

No entanto, em relação a essas estratégias, tornou-se claro também a necessidade de as abordar com mais calma e adotar um processo que pudesse ser sistematizado com a turma mais focada. Essa consideração se deve aos ruídos externos, que interferiram significativamente na condução e no rendimento das oficinas realizadas no prédio 2. As paredes da sala são muito finas, localizadas ao lado do refeitório e de uma escadaria com intenso tráfego de estudantes e funcionários da escola.

Além disso, foram frequentes as interrupções causadas por avisos transmitidos através de caixas de som na sala, bem como interrupções por parte de inspetores, pedagogos e outros funcionários. Nesse contexto, durante os momentos de análise ao revisitar os áudios, percebi que muitas falas se perderam devido ao excesso de barulho ao redor, incluindo a movimentação da própria turma. As aulas após o último recreio demandam uma grande dose de sensibilidade e paciência por parte do professor, considerando que os estudantes já vivenciaram diversas situações ao longo do dia e em breve irão para casa.

Em alguns momentos, para concluir as propostas, utilizei o tempo da oficina de língua portuguesa e também das aulas do período regular. Ambas as professoras sempre foram generosas e comprometidas em ajudar no que fosse possível. Além delas, a diretora, vice-diretora, pedagoga e coordenadora administrativa que facilitaram o acesso a documentos do conselho de classe e informações sobre os estudantes, possibilitando um melhor entendimento da realidade dos mesmos. Nesse sentido, apesar das dificuldades encontradas em campo, o grupo demonstrou-se sempre receptivo e solidário para que a pesquisa fosse concluída.

Em 2024, a Professora Mariana optou por voltar a regência de primeiro ano no turno em que é concursada na escola. No outro, na falta de professores, assumiu um contrato temporário

e está conduzindo a Oficina de Literatura dos primeiros, quartos e quintos anos. Conversei com ela, desta vez por telefone, antes de concluir estas considerações, com o intuito de saber se havia percebido alguma mudança após a experiência com a pesquisa.

Primeiramente, a professora relatou que os estudantes demonstraram interesse em minha volta, questionando sobre a possibilidade de retornar para propor novas atividades e leituras. Além disso, destacou como válidas as atividades de apresentação dos livros, pois os estudantes gostaram muito. Esse aspecto é extremamente positivo, pois evidencia o estabelecimento de um vínculo afetivo que pavimenta as experiências com a leitura.

Além disso, ela compartilhou que, ainda em 2023, desenvolveu um projeto com a turma, tendo o Lobo Mau como figura central. Este projeto proporcionou aos estudantes descobertas sobre as nuances desse personagem, permitindo-lhes explorar as diversas facetas para além do estereótipo do "Lobo Mau". Como parte das atividades, a turma realizou uma pesquisa, reunindo livros em que o lobo aparecia, o que enriqueceu ainda mais a compreensão dos estudantes sobre o personagem. Adicionalmente, a professora incluiu uma proposta do projeto no diário de leitura em resposta ao interesse demonstrado pela turma.

Para pesquisas futuras, acredito que há muito a ser explorado dentro do universo da mediação de leitura, especialmente no aprofundamento da teoria de Reuven Feuerstein, a fim de conectá-la mais intimamente à temática da formação escolar do leitor literário. Além de ser cientista, Feuerstein possui um olhar sensível para o potencial humano, e diante da problemática do crescente desinteresse pela leitura, ele traz esperança também. O autor defende uma mediação séria e consistente, que busca sempre atender aos interesses e necessidades do mediado, sem jamais deixá-lo para trás.

Assim, se Feuerstein abordasse a mediação de leitura literária, seria como um encorajamento aos mediadores para não desistirem de formar leitores, pois mesmo aqueles que não têm o hábito de ler, que não gostam ou que tiveram experiências negativas com os livros, podem, sob as condições adequadas, dar uma chance à leitura e, quem sabe, encontrar prazer nessa atividade.

Ao concluir estas considerações finais, sinto-me realizada por ter percorrido este trajeto como pesquisadora. Ao longo desta jornada, consegui articular um caminho que me permitiu explorar e aplicar teorias que, sem dúvida, contribuíram para fortalecer os laços entre estudantes e os textos literários. Esta contribuição é fruto de dois anos de imersão no programa de mestrado, marcados por intenso estudo, dedicação e a mediação de parceiros mais experientes, tanto professores quanto colegas, que foram fundamentais para minha evolução acadêmica.

Gostaria de finalizar não enfatizando a importância das inúmeras leituras acadêmicas que realizei, mas sim destacando os momentos em que os textos literários se fizeram presentes em minha jornada. Foi quando me encontrava profundamente imersa nos estudos que essas narrativas não apenas me proporcionaram alívio, mas, mais significativamente, me recordaram o verdadeiro valor da leitura em minha vida. O texto literário estabelece uma comunicação singular conosco, e, no meu caso, tem sido um apoio crucial para seguir adiante nos momentos mais desafiadores da vida.

Uma noite, durante o mestrado na aula de letramento literário, o professor Rafael Ginane Bezerra apresentou o conto *Rose Dusreis*, de uma autora que sempre admirei muito, Conceição Evaristo, pela escrita sensível e arrebatadora. E o que dizer da autora argentina Liliana Heker no conto *A Festa Alheia*? Em outra ocasião, ao folhear o livro *Paradigmas do Ensino da Literatura*, de Rildo Cosson, deparei-me, na nota de rodapé, com o nome da escritora portuguesa Inês Pedrosa e me emocionei com o conto *Só Sexo*. Enquanto buscava nomes da literatura paranaense para usar como pseudônimos dos estudantes, descobri Giovana Madalosso e seu romance *Suíte Tóquio*, onde pude fazer uma breve pausa para refletir sobre minha identidade como mãe e mulher.

Essas experiências ilustram não apenas a potência da literatura enquanto arte, mas também seu profundo impacto em nossas vidas, oferecendo inspiração e conforto nos momentos mais difíceis. Ao compartilhar esses momentos específicos, espero transmitir a importância que os textos literários tiveram em minha jornada acadêmica e pessoal, como uma fonte essencial de equilíbrio emocional e bem-estar mental. E assim, concluo esta dissertação, agradecida pelo apoio vital que a literatura proporcionou em minha trajetória até o fim do programa de mestrado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T de. Literatura nota dez: A leitura ao alcance do leitor. **Revista da Pós-Graduação em Letras**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 13-17, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4298/3249>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- ALMEIDA, W. N. C.; MALHEIRO, J. M. S. O constructo teórico de Reuven Feuerstein: Aspectos sobre a Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, n. 1, p. 1-21, Mar. 2022. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9324/5688>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- ANAYA, J. M. Mediação, leitura e literatura. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 42, n. 42, p. 1-21, set. 2020. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/70>. Acesso em: out. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF, 2018.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004.
- CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. *In*: AZEVEDO, F. (coord.). **Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico**. Portugal: Lidel, 2006. p. 33-46.
- CERRILLO, P. **El lector literario**. México: FCE, 2016.
- CERRILO, P.; LARRAÑAGA, E. R.; YUBERO, S. J. **Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como processo de aprendizaje**. Espanha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da educação integral em tempo ampliado: concepção**. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00295750.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A., REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

FERNÁNDEZ, M. R. Animación a la lectura. *In*: CERRILLO, P. C.; PADRINO, J. G. (coord.). **Hábitos lectores y Animación a la lectura**. Cuenca, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. p. 111-117.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução: Aline Kaehler. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Título original: Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change.

FEUERSTEIN, R.; LEWIN-BENHAM, A. **Como se dá a aprendizagem**: aprendizagem mediada no ensino fundamental I – teoria e prática. Tradução: Guilherme Summa. Petrópolis: Vozes, 2021. Título original: What learning looks like.

GARCIA, S.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

GARRALON, A. Animacion a la lectura. **Educación y biblioteca**, Madrid, Espanha, Ano 3, n. 13, p. 41-51, 1991. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/108432>. Acesso em: mar. 2024.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, A. M. da C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. de (org.). **Ler e compreender estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

JIMÉNEZ, S. Y. Animación a la lectura em diversos contextos. *In*: CERRILLO, P. C.; PADRINO, J. G. (coord). **Hábitos lectores y animación a lectura**. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. p. 59-68.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e Leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

MATA, J. **10 ideas clave Animación a la lectura**. Barcelona, Espanha: Editorial GRAÓ, 2008.

NASCIMENTO, R. R.; SILVA, M. T.; ARAÚJO, A. M. Letramento literário e estratégias de leitura: experiência leitora com *A manta*, de Isabel Minhós. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 53-71, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/12203/8571>. Acesso em: out. 2023.

PAIVA, A. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. *In*: PAIVA, A. (org.). **Literatura fora da caixa**: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012. p. 13-33.

PATTE, G. **Deixem que leiam**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. Título original: Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques.

PEREIRA, C. C.; PINHEIRO, J. U.; BEZERRA, J. J. A Experiência de aprendizagem mediada no desenvolvimento da metacognição através dos ciclos de leitura MAISPAIC. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 37, p. 100-111, fev. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23696>. Acesso em: out. 2023.

POSLANIEC, C. **Incentivar o prazer de ler**. Tradução: Isabel Margarida Duarte. Porto, Portugal: ASA Editores, 2006. Título original: Donner le goût de lire.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Guia de orientação para iniciação científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2014.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z.V. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Título original: Estrategias de lectura.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Título original: Estrategias de lectura.

SOUSA, V. S.; GONÇALVES, F. M. S. Estudos e perspectivas teóricas em torno do lugar da leitura literária na escola. **Álabe**, Almería, Espanha, v. 28, n. 28, p. 123-139, abr. 2023. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/8619/7801>. Acesso em: out. 2023.

SOUZA, R. J.; MOTOYAMA, J. F. M. Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, p. 31-42, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5108>. Acesso em: out. 2023.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Tradução: Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011. Título original: El perfil del profesor mediador: pedagogia de la mediación.

LIVROS INFANTIS

BELLIÈRE, C.; HAES, I. de. **Uma estátua diferente**. Tradução: Clara A. Colotto. Campinas: Saber e Ler, 2013. La petite vieille du rez-de-chaussée.

BIBAS, J. M.; PIEKAS, M. I. **A coceira de Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2015.

BIBAS, J. M. **Doeu, Bartolomeu?**. Curitiba: Insight, 2019.

BIBAS, J. M. **Amélia e Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2021.

DONALDSON, J. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque Book Editora, 1999.

FREITAS, T; LOLLO, J. C. **Antes de ir para a história**. Blumenau: Gato leitor, 2021.

ROCHA, R; EUGÊNIA, M. **O patinho feio**. São Paulo: FTD, 2004.

SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 1993. Título original: True story of the three little pigs.

SILVA, C. C; NEVES, I. O. B. **Cheiros**. Curitiba: Insight, 2016.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. Tradução: Fernando Sabino. Figueira da Foz: Bruaá Editora, 2017. Título original: The giving tree.

FILMES

MENINO maluquinho: O filme. Produção de Tarcísio Vidigal. Brasil. BR: Grupo Novo de Cinema e Tv, 1995. 1 filme (83 min), son., color.

APÊNDICE 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE LÚDICO)

TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OLÁ, QUAL O SEU NOME? _____



Ei vocês! EU ME CHAMO ELISA MARIA DALLA- BONA E ESSA É MINHA AMIGA LIGIANE LIS LANGUE. NÓS QUEREMOS TE CONVIDAR PARA PARTICIPAR DA NOSSA PESQUISA SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA.



DEIXA EU TE CONTAR:
NÓS VAMOS PARTICIPAR DAS AULAS DE LITERATURA PARA SABER COMO ELAS ACONTECEM AQUI NA ESCOLA. VAMOS ASSISTIR AS AULAS DA SUA PROFESSORA, FAZER ANOTAÇÕES E CONVERSAR SOBRE COMO SÃO OS MOMENTOS DE LEITURA NA TURMA.

VAMOS PEDIR À VOCÊ :

- QUE NOS CONTE COMO SÃO AS AULAS DE LITERATURA.
- AS HISTÓRIAS QUE VOCÊ GOSTA DE OUVIR E/OU LER.



É IMPORTANTE QUE SAIBA:
SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR, TUDO BEM, É SÓ NOS AVISAR. ALÉM DISSO, SEU NOME SERÁ PROTEGIDO, QUER DIZER QUE NÃO VAMOS REVELAR ELE PARA NINGUÉM.

AH! OS PAIS E RESPONSÁVEIS JÁ SABEM DO ESTUDO. AGORA, QUEREMOS SABER SE VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA. PINTE O RETÂNGULO DA OPÇÃO DESEJADA.

EU CONCORDO



EU NÃO CONCORDO



FICOU COM ALGUMA DÚVIDA? PEÇA PARA UM ADULTO ENTRAR EM CONTATO COM A GENTE:  (41) 98848 8832

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS

1. Como foi o seu processo de encontro com a literatura? Alguma experiência com textos literários te marcou ao longo da sua vida?
2. Qual a sua formação?
3. Há quanto tempo atua na área da educação como professora?
4. Há quanto tempo é professora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba?
5. Há quanto tempo é professora nesta escola?
6. Durante a sua formação teve contato com o ensino da literatura? Houve alguma disciplina específica que explorasse metodologias para o trabalho com literatura? Como ocorreu?
7. Você fez cursos voltados para o trabalho com literatura, como formação continuada oferecida pela RME?
8. Como você organiza o horário das aulas para o trabalho com literatura?
9. Como você costuma trabalhar com literatura em suas aulas? Com quais objetivos? Seu planejamento contempla leitura literária? De que forma?
10. Quais são seus critérios para escolher um texto literário para trabalhar com os estudantes?
11. Lê para os seus estudantes? Com que frequência?
12. Planeja o tempo de conversa e discussão sobre o texto lido?
13. Acredita que a literatura pode contribuir para a formação humana dos estudantes tanto quanto outras disciplinas?
14. O que entende por mediação de leitura? Considera-se uma professora mediadora?
15. Conte-me quais as facilidades e as fragilidades relacionadas ao tema mediação de leitura literária na escola.

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES

Oficina de Literatura

1. Vocês gostaram dos livros que lemos até agora? Que outros tipos de histórias lidas ou contadas na Oficina de Literatura vocês mais gostam? Há personagens que vocês preferem mais e procuram em outros livros?
2. Quais atividades vocês mais gostaram? E a que menos gostaram?
3. A Helena comentou que gosta quando eu escrevo a rotina no quadro, pois ela sabe o que vai acontecer. O que vocês pensam sobre isso? Concordam com ela?
4. Quando eu li *A coceira de Bartolomeu* e não mostrei a ilustração da cidade das pulgas, como vocês se sentiram ao terem que desenhar a cidade a partir da imaginação?
5. Na última aula, vocês trabalharam em grupo para compor o mural com partes da história do Bartolomeu. Esse mural será apresentado para a autora Josiane Bibas quando ela nos visitar na próxima semana. Como foi a experiência de planejar e desenhar em grupo? Vocês gostam desse tipo de atividade? Porque?
6. Vocês gostam quando as professoras leem ou contam histórias? Vocês lembram de alguma história ou o jeito que a professora leu/contou que acharam muito legal?
7. Quando a professora lê uma história com ilustrações, vocês conseguem enxergá-las bem? Gostariam de ficar mais perto nesses momentos? Preferem estar sentados no tapete ou nas cadeiras? E a professora? É melhor que ela fique em pé, sentada na mesma altura que vocês ou numa cadeira?
8. Eu observei nos momentos de leitura individual que vocês podem sentar sozinhos ou compartilhar a leitura, isso pode acontecer no tapete da sala, nas mesas ou até mesmo no corredor e refeitório. Vocês gostam desse momento da aula? Qual a sua posição preferida para ler?

Biblioteca

1. Vocês costumam ir à biblioteca em pequenos grupos a cada 15 dias. A agente de leitura deixa os livros para empréstimo sobre a mesa. Há também uma estante com livros e gibis separados por idade. Vocês gostam organização desse momento? Ou gostariam que fosse de outro jeito? Vocês acham que o tempo para escolher os livros é suficiente? A professora ajuda a escolher, tira dúvidas ou conversa sobre os livros? Gostariam de frequentar a biblioteca mais vezes?