

Aprendizagem mediada e estratégias de leitura: práticas literárias nos anos iniciais

Mediated learning and reading strategies:
literary practices in the early years

Ligiane Lis LANGUE¹
Renata Junqueira de SOUZA²
Elisa Maria DALLA-BONA³

Resumo

A pesquisa investigou a formação do leitor literário em uma turma de 2º ano dos anos iniciais, em escola de Curitiba. Buscou-se refletir sobre os efeitos das mediações de leitura e a interação dos estudantes com obras infantis da autora curitibana Josiane Bibas. À guisa teórica, o estudo apoia-se na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein, nas Animações de Leitura de Poslaniec e nas Estratégias de Leitura de Girotto e Souza. Dessa forma, as práticas de mediação de leitura literária implementadas contribuíram para uma maior consciência das habilidades de pensamento nos estudantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão textual.

Palavras-chave: Mediação de leitura.
Formação do leitor literário. Anos Iniciais.

Abstract

The research investigated the development of literary readers in the 2nd year of elementary school, at a school in Curitiba (Brazil). The aim was to study the effects of reading mediation and the interaction of students with children's works by the Curitiba-born author Josiane Bibas. In theoretical terms, the study is based on Feuerstein's Mediated Learning Experience theory, Poslaniec's Reading Animations and Girotto and Souza's Reading Strategies. In this way, the implemented literary reading mediation practices contributed to a greater awareness of students' thinking skills, especially with regard to the development of textual comprehension.

Keywords: Reading mediation.
Development of literary readers.
Elementary education.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Profissional do Magistério da Prefeitura Municipal de Curitiba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7436327729249481>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6299-9989>. E-mail: liporto@educacao.curitiba.pr.gov.br

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora (Portugal). Professora visitante da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Brasil. Lattes: Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>. Email: renatalitjunqueira@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-doutorado em Educação (UFRGS). Professor Associado III da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9433508809089914>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4589-9040>. E-mail: elisabona2@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná⁴. O estudo analisa os efeitos das mediações literárias nos estudantes, principalmente relacionados a compreensão leitora, nas experiências com as Estratégias de Leitura. O propósito foi desenvolver nos leitores a consciência das habilidades de pensamento, especialmente a metacognição, a hipótese é de que o aprendente ao compreender, interpretar e elaborar novos pensamentos suscitados pelo texto literário tem maior chance de apreciar a leitura e estabelecer uma relação afetiva com ela.

A pesquisa traçou como objetivo geral refletir sobre a relevância da mediação de leitura para a formação do leitor literário na escola. De forma específica, buscou-se investigar as mudanças percebidas, os desafios encontrados e os aspectos positivos dessa prática, além de analisar a interação dos estudantes com as obras da autora curitibana Josiane Bibas – *A Coceira de Bartolomeu, Doeu, Bartolomeu?* e *Amélia e Bartolomeu* –, a fim de compreender suas reações, interpretações pessoais e como esses elementos contribuem para o processo de formação escolar do leitor literário.

A originalidade e a relevância do tema foram evidenciadas por meio de revisão bibliográfica integrativa (Scorsolini-Comin, 2014) para conhecer as 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 no Portal de Periódicos da CAPES, em busca das publicações mais recentes dos anos de 2018 a 2023. Os descriptores para o refinamento das buscas foram: Mediação de leitura; Formação escolar do leitor; Formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Apenas cinco trabalhos foram selecionados, pois assim como nesta pesquisa, evidenciam a força propulsora da mediação na formação do leitor literário, quais sejam: Sousa; Gonçalves, 2023; Nascimento; Silva; Araújo, 2021; Anaya, 2020; Pereira; Pinheiro; Bezerra, 2020; Souza; Motoyama, 2019.

⁴ LANGUE, Ligiane Lis. Mediação de leitura na escola: a formação do leitor literário com livros infantis de uma autora curitibana. 2024. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

A escolha foi por realizar um estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo André (1995), esses estudos proporcionam uma visão aprofundada, ampla e interconectada de um grupo social complexo imerso em situações diversas. Essa abordagem qualitativo-interpretativista possibilitou a compreensão da rotina escolar, exigindo da pesquisadora uma postura sensível no contato com os participantes e no entendimento da dinâmica cultural local.

Foram mobilizadas as seguintes características da etnografia: permanência no campo de pesquisa por “um período extenso a fim de registrá-lo e de analisá-lo paralelamente a sua ocorrência real” (Flick, 2009, p. 136); desenvolvimento de “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade” (André, 2005, p. 19) e conhecimento de práticas pedagógicas histórica e socialmente situadas; ênfase no processo e não no produto final, “na formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não na sua testagem” (André, 2005, p. 30). As técnicas associadas à etnografia utilizadas foram a observação participante, a análise de documentos e a entrevista.

O enfoque cultural é central nos estudos etnográficos. Ele orienta a compreensão dos significados culturais dos sujeitos pesquisados e a interpretação dos dados coletados no campo empírico, dando suporte para a compreensão da realidade pesquisada. A escola não é estática, mas um terreno cultural e dinâmico, um espaço social de contestação, de criação e recriação de conhecimentos, valores e significados. A pesquisa proposta foi realizada nesse terreno e, dada a sua metodologia, pretendeu apontar caminhos de resistência da escola e ser útil às reflexões sobre as estratégias de mediação da leitura literária.

Esse tipo de investigação também se caracteriza pela escolha delimitada de um foco de observação, neste caso a opção foi por uma turma de 2º ano dos anos iniciais, com 30 estudantes - crianças entre 6 e 7 anos - de uma escola pública do município de Curitiba (Paraná, Brasil). A turma permanecia na escola por nove horas diárias, na modalidade de educação integral⁵ em tempo ampliado, um modelo educativo diferenciado do ensino regular, que se propõe não apenas a aumentar as horas de permanência dos estudantes na escola, mas se fundamenta no conceito de

5 O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) do Ministério da Educação tem como objetivo aumentar o número de matrículas em tempo integral na educação básica. O ETI foi instituído pela Lei nº 14.640/2023 e regulamentado pelas Portarias nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023.

que cuidar e educar são ações indissociáveis e inerentes a qualquer escola. Neste modelo, é essencial que a escola concretize uma proposta pedagógica que acolha os estudantes e promova o seu desenvolvimento integral (físico, emocional, social, intelectual, ético). A busca é por 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).

Para a geração dos dados, foram registradas as vivências na escola num diário de campo, este instrumento permitiu o detalhamento do que a observadora percebeu na realidade estudada, bem como revisitá-las anotações várias vezes. Também foram realizadas entrevistas com os estudantes da turma e duas professoras, posteriormente gravadas e transcritas. A realização das entrevistas guiou-se pelas diretrizes sugeridas por André e Lüdke (2014, p. 39), que enfatizam a necessidade de assegurar “[...] uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Para tanto, as entrevistas semiestruturadas ocorreram num ambiente favorável e de aceitação recíproca, assim os conteúdos apareceram de forma espontânea e sincera. Os principais documentos analisados foram as produções escritas e os desenhos dos estudantes. Essa abordagem possibilitou complementar as informações geradas em observações e entrevistas, proporcionando um olhar mais individualizado para outras formas de expressão pessoal dos participantes. André e Lüdke (2014) enfatizam o potencial e a estabilidade que os documentos possuem enquanto fonte de pesquisa, pois é possível revisitá-los sempre que preciso.

Durante a fase de implementação de uma oficina de leitura (02 de maio a 27 de junho de 2023) pela pesquisadora, ela utilizou gravações de áudio, filmagens e fotografias, constituindo um acervo fundamental que permitiu uma posterior análise detalhada das ocorrências. A pesquisadora integrava o quadro docente da escola, mas durante a pesquisa estava licenciada para cursar o mestrado, de forma que realizou a oficina na turma em que foi acolhida pela professora.

Por fim, destaca-se a relevância acadêmico-social do estudo por refletir sobre a importância da mediação de leitura para a formação do leitor literário na escola; por considerar textos de uma autora local; por jogar luz a uma demanda muito cara à sociedade em geral: desenvolver habilidades de leitura.

Para apresentar a pesquisa, este artigo foi subdividido em quatro itens. No primeiro consta a teoria de Feuerstein sobre a experiência de aprendizagem mediada (EAM), que discute as funções, os requisitos e os conhecimentos necessários envolvidos na atuação do mediador de leitura. No segundo, as concepções de Girotto e Souza (2010) sobre o ensino das estratégias de leitura, mecanismos que contribuem para o desenvolvimento de um leitor ativo e consciente dos procedimentos para ler e compreender. No terceiro, há uma visão resumida das atividades realizadas com os estudantes na escola campo de pesquisa e os procedimentos adotados para ampliar a sua compreensão leitora. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as principais descobertas e reflexões decorrentes da pesquisa realizadas sobre o processo de mediação literária na escola.

A Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein

Feuerstein desenvolveu, dentre outras, a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM). Para o autor, por meio de instrumentos e da mediação adequados qualquer indivíduo é capaz de se desenvolver. 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. Nesse sentido, ele esclarece que o ofício do professor deve ser sedimentado na convicção de que todos os seus estudantes são capazes de se desenvolver, independente das condições em que chegam à escola.

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.

No tempo em que a EAM se concretiza o mediado também se torna mais apto para enfrentar as situações de aprendizagem direta, assim 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 por meio da mediação (aprendizagem indireta) que a consolidação do conhecimento e a sua

expansão acontecem de forma mais completa. 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.

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

Uma interação mediada na perspectiva de Feuerstein precisa incluir critérios universais que auxiliem o professor a refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos que propõe. O autor faz menção aos critérios de mediação imprescindíveis (intencionalidade e reciprocidade; significado e transcendência) e os prescindíveis (sentimento de competência, autorregulação, compartilhamento, individuação e diferenciação, planificação, procura pela complexidade e automodificação). Os critérios prescindíveis, embora sejam muito importantes, não são necessariamente determinantes para que haja mediação, de modo que para esta pesquisa foram utilizados apenas os critérios de mediação imprescindíveis, a seguir detalhados.

A mediação da *intencionalidade e reciprocidade* refere-se à maneira como o estudante é envolvido na experiência de aprender (Tébar, 2011). O mediador tem o propósito de ensinar, de incorporar à estrutura mental dos mediado novos conhecimentos, competências, habilidades e valores. O mediador filtra as 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 Tébar, 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.

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 que esse parceiro mais experiente tem de trazer esse mediado 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 (2014) 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 o porquê desse conteúdo ser aprendido, ele atua na elaboração de sentido e propósito. Na sequência, a *mediação da transcendência*, ocorre quando alguém realiza conexões de seu fazer imediato com o que já viveu, viu ou pensou e de acordo com Feuerstein e Lewin-Benham (2021) está intimamente ligado à transmissão cultural própria dos seres humanos.

As interações que acontecem de forma mediada podem transformar os sujeitos mais capazes de lidar com as demandas da vida, de forma que o mediador contribui com aprendizagens que transcendem o aqui e o agora. Para Meier e Garcia (2007) 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” (Meier; Garcia, 2007, 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. 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.

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, ele promove uma maior reciprocidade, envolvendo os estudantes ativamente na leitura e na 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.

Contribuições do ensino das Estratégias de Leitura

Antes de apresentarmos as Estratégias de Leitura, julgamos importante trazer algumas concepções que embasam o seu ensino e que foram acionadas neste estudo. Girotto e Souza (2010, p. 46) pensam em “uma nova articulação para as palavras *leitura, literatura, ensino e aprendizagem* [...] que remete ao estudo das estratégias de leitura”. Para as autoras, o ensino da leitura ocorre por meio do letramento ativo, numa sala de aula dinâmica onde todos têm oportunidade de dialogar e de se expressar e tornar os seus pensamentos explícitos. O papel do professor/mediador é o de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades que visam um leitor cada vez mais independente e autônomo.

As autoras sugerem a estruturação das atividades pedagógicas em oficinas de leitura, em que são previstos os livros mais adequados para o desenvolvimento de cada Estratégia de Leitura, a previsão do tempo de cada ação, os materiais necessários, a disposição da sala. Veremos mais adiante o detalhamento de uma oficina implementada durante a pesquisa de campo.

O objetivo principal do ensino das Estratégias de Leitura é aumentar a compreensão, o entendimento e o interesse pela leitura, além de favorecer que os estudantes adquiram e ativem “[...] seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo” (Girotto;

Souza, 2010, p. 55). As Estratégias de Leitura 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.

Segundo Girotto e Souza (2010), 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” (Girotto; Souza, 2010, p. 46-47).

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 desse percurso o próprio leitor vai exercendo a sua autonomia na ativação de cada estratégia conforme os desafios que o texto propõe.

Harvey e Goudvis (2008 *apud* Santos; Souza, 2011, p. 30) ensinam que são sete as Estratégias de Leitura: “conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese”. Girotto e Souza (2010) não indicam uma ordem pré-estabelecida para a abordagem de cada uma das Estratégias de Leitura, elas 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.

Harvey e Goudvis (2008 *apud* Girotto; Souza 2010) definem o *conhecimento prévio* como a estratégia guarda-chuva 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, que são as vivências, os conhecimentos e as informações adquiridas anteriormente pelo leitor e que edificam o diálogo com o texto.

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. “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: texto-leitor; texto-texto e 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 essas conexões.

Para sistematizar as aprendizagens de conexões e torná-las mais conscientes enquanto estratégia de compreensão, Girotto e Souza (2010) 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”. Para as autoras ensinarem 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. “Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem” (Girotto; Souza, 2010, p. 76).

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” (Girotto; Souza, 2010, p. 76).

Já a *visualização*, uma outra estratégia de leitura, 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” (Girotto; Souza, 2010, p. 85). Ao imaginar um cenário ou um personagem, os estudantes acessam um mecanismo cognitivo que permite maior compreensão do conteúdo do texto lido, pois “[...] 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” (Girotto; Souza, 2010, p. 85).

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 e diminui as chances de o estudante abandonar a leitura.

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 sujeito.

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 o que é importante, essencial no texto, daquilo que seriam os detalhes.

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 significante” (Girotto; 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.

O ensino das Estratégias de Leitura favorece 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” (Girotto; Souza, 2010, p. 108). Portanto, ajudar os estudantes a atribuírem sentido

ao texto literário é a missão do professor/mediador, com vistas a se constituírem como leitores estratégicos e competentes, enfim ativos, sem que isso seja penoso e distante de sua realidade.

O processo de mediação da leitura literária na escola

Conforme anunciado anteriormente, durante a pesquisa foi implementada uma oficina de leitura por uma pesquisadora, cujo período se estendeu de 02 de maio a 27 de junho de 2023. A turma nunca havia antes tido contato com esse tipo de estratégia.

O planejamento pedagógico da oficina objetivou ampliar as " [...] dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura" (Brasil, 2018, p. 87). A partir dessa finalidade, foram implementadas atividades de Animações de Leitura nas etapas de introdução e motivação, além de Estratégias de Leitura para o aprofundamento da leitura de três histórias do elefante Bartolomeu: *A Coceira de Bartolomeu; Doeu, Bartolomeu?* e *Amélia e Bartolomeu*, todos livros infantis da escritora curitibana Josiane Bibas. A escolha por essas narrativas se deu pela valorização da obra de uma autora local e por seus livros se dirigirem de forma próxima às crianças (Poslaniec, 2006), na medida em que as histórias tratam de assuntos comuns à infância, como coceiras, acidentes e emoções cotidianas, quais sejam: o medo, a amizade e a solidão.

Na etapa de introdução, conforme proposto por Cosson (2019) é possível apresentar um texto por meio de outro, de modo que o primeiro contribua para despertar o interesse dos leitores. O livro *Antes de ir para a história*, de Tino Freitas e José Carlos Lollo, fez parte desta etapa, pois explora situações engraçadas envolvendo os personagens clássicos dos contos de fadas antes de adentrarem na história principal.

Por meio dessa obra, os estudantes aprimoraram a estratégia de leitura de inferência a partir da proposição da pesquisadora de utilização da animação de leitura *caixa surpresa*. Nessa caixa havia objetos relacionados aos personagens, à medida em que eram retirados provocavam o estabelecimento de conexões e inferências com personagens famosos dos contos de fadas. Essa atividade gerou uma participação intensa da turma. Em alguns momentos, foi desafiador para a pesquisadora

compreender o que diziam, pois falavam ao mesmo tempo, demonstrando empolgação e desejo de descobrir a quem pertencia o item sorteado. Em um exemplo específico, um dos estudantes mostrou um tecido preto para ilustrar a escuridão (referindo-se ao Bicho-Papão na história), e a turma precisava pensar a qual personagem estava associado 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.

(Para preservar o anonimato, os nomes dos estudantes são fictícios⁶)

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, o que revela o importante papel da mediação na produção de sentidos pelos aprendentes, 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.

Uma oficina de leitura literária, como um espaço coletivo de troca, favorece aos participantes a atribuição de sentidos à leitura, quanto mais os estudantes estiverem munidos de 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).

⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Ciências Humanas e Sociais - da Universidade Federal do Paraná, número CAAE 4528122.5.0000.0214.

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

Antes dos registros de desenho e escrita em diário de leitura individual, os estudantes debateram entre si e dialogaram com colegas mais experientes e com a pesquisadora. Durante a mediação realizada pela professora-pesquisadora, foram encorajados a expressar suas opiniões sem receio de errar. As autoras 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.

Durante aquela semana, os estudantes se depararam pela escola com cartazes que indicavam o desaparecimento de um elefante. Após as atividades com o livro *Antes de ir para a história*, na semana seguinte, fizeram inferências tentando responder: Onde está o elefante Bartolomeu? O que Bartolomeu faz antes de entrar na história? Participaram de uma brincadeira no estilo *caça ao tesouro* perseguindo as pegadas do elefante e cartazes espalhados pela escola até depararem com o Bartolomeu de *amigurumi*⁷ e as pulgas que faziam parte do motivo do sumiço do personagem principal. Essas e outras Animações de Leitura colocadas em prática serviram para aproximar os estudantes de forma lúdica dos livros.

Dando sequência aos encaminhamentos, noutra semana, ouviram a história *A Coceira de Bartolomeu*, na qual o 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

7 Amigurumi é um termo japonês para descrever um bicho feito de crochê.

em suas costas habita uma cidade de pulgas. 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, permitindo que as pulgas permaneçam ali sem causar mais coceira. Os estudantes empenharam-se na estratégia de visualização para experienciar essa leitura.

As duas páginas que compunham a ilustração da cidade de pulgas foram cobertas para que os estudantes realizassem o exercício de visualizar - outra importante estratégia de leitura - imaginando como seria essa cidade. Após a leitura e a discussão sobre o texto, eles foram convidados a participar da atividade de desenho. A estudante Adélia relatou que havia feito o exercício de desenhar uma cidade de pulgas em casa. O interesse dela pelo Bartolomeu e as propostas desenvolvidas durante as mediações literárias chamou a atenção para a sua iniciativa e autonomia em buscar outras informações, até mesmo pesquisando na internet, como ela mesma relata a seguir:

Adélia: Prof... *tipo assim*: eu fiz uma folha sulfite, só que *dai* 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.

Durante a entrevista realizada com os estudantes, ao serem questionados sobre a sensação de desenharem uma cidade de pulgas utilizando apenas a imaginação, alguns deles compartilharam como se sentiram ao executaram 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...
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.

A estratégia de visualização pode ser encontrada nos estudos de Feuerstein e Lewin-Benham (2021), quando os teóricos mencionam a ampliação do pensamento das crianças por meio 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 com uma cidade os estudantes estão familiarizados, seja pelas vivências pessoais, por intermédio 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).

Com a leitura do livro *Doeu, Bartolomeu?*, uma sequência de

eventos que provocaram dor em Bartolomeu é apresentada em forma de rimas, 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, além de abordar dores invisíveis, como a tristeza. Tais encaminhamentos justificam a implementação da estratégia de conexão.

O estudante Wilson, por exemplo, registrou por meio de desenho um episódio em que estava descendo de bicicleta por um barranco quando caiu em um formigueiro, conectando essa percepção com a coceira que Bartolomeu sentiu ao ser picado por pulgas no seu contato desagradável com o formigueiro. Cristóvão também por meio de desenho, relembrou uma experiência em que visitou o barbeiro para cortar o cabelo e os fios aparados lhe causaram coceira nas costas. Tanto Wilson, como Cristóvão estabelecem uma conexão texto-leitor, mesmo sem saber do que se trata. Essas situações são corriqueiras e facilmente associadas pelos estudantes. Por esse motivo, Girotto e Souza (2010, p. 71) sugerem o uso de “livros cujos temas sejam facilmente reconhecidos pela criança, pois estes lhes permitem estabelecer relações com suas vivências. Durante a implementação da estratégia de conexão, não foram observadas dificuldades por parte da turma em realizá-la.

A estudante Luci estabeleceu a conexão texto-texto, ao desenhar a personagem Tristeza, que representa a melancolia e a sensibilidade no painel de controle das emoções existente na mente da personagem Riley, uma criança de 11 anos, no filme de animação *Divertida mente*⁸. Em seu texto, Luci relatou por meio da escrita a conexão que fez com uma cena de filme, escrevendo: “Em uma cena do *Divertida Mente*, a tristeza”, ligando-a à dor emocional do elefante Bartolomeu, angustiado por ser o único elefante lilás de sua manada, a emoção retratada na animação. Conforme ressaltado por Solé (1998), a existência de materiais e livros adequados contribuem para incitar a criança a aprender a estabelecer conexões, ler e escrever.

A conexão texto-texto mostrou-se um desafio para a maioria, poucos estudantes conseguiram estabelecer relação no primeiro contato formal com a estratégia. Neste sentido, os estudantes tiveram mais

⁸ DIVERTIDA Mente (Inside Out). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. 94 min, cor.

facilidade no desenvolvimento da conexão texto-leitor, como por exemplo: Cris, no livro *Doeu, Bartolomeu?*, rememorou uma brincadeira na árvore com o primo e o contato com um bicho cabeludo que a queimou. Paulo conectou a dor retratada no livro com um episódio pessoal: pisou em um espinho ao tentar chutar uma bola. Ambos os estudantes registraram o que aconteceu diretamente com eles, e não com um texto de sentido mais amplo, como fez Luci.

Ainda com a obra *Doeu, Bartolomeu?*, a estratégia de leitura de perguntas ao texto foi mais frequentemente utilizada, uma vez que era necessário levantar hipóteses sobre as possíveis dores do elefante. Assim, quando o título do livro foi lido e os paratextos explorados, eles já puderam fazer algumas associações e perguntas, como “Será que ele se queimou?” e “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: “Ele deve ter batido em alguma coisa ou se cortado”.

Após muitas perguntas serem feitas a respeito da dor de Bartolomeu e dos estudantes lerem o texto, descobrindo então se tratar da coceira provocada pelas pulgas em suas costas, iniciou-se as atividades com outra estratégia - a “sumarização” (Giroto; Souza, 2010, p. 93). Nesse sentido, registrar as ideias principais das histórias e buscar a essência do texto ajudou os estudantes a manterem a sua atenção nas partes importantes e extraír as informações necessárias para a elaboração de um painel coletivo de boas-vindas para a autora Josiane Bibas, de forma que estavam confortáveis e engajados na leitura para recebê-la na escola. 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.

Em continuidade às propostas da oficina, a animação de leitura "Trazer um escritor para a escola" (Poslaniec, 2006) permitiu desmistificar a figura de uma autora, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais próxima e pessoal da escrita literária. A presença de Josiane Bibas na escola permitiu grande interação entre ela e os estudantes e fortaleceu os encaminhamentos realizados até aquele momento. Ela leu para a turma o seu livro *Amélia e Bartolomeu*, história em que o elefante encara o desconforto de ser o único lilás em sua manada, levando-o a decidir partir. Durante sua jornada, ele encontra Amélia, uma abelha que se perdeu de 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 decide retornar para casa.

Josiane Bibas propôs aos estudantes que criassem novas histórias para o personagem principal. Esse exercício permitiu que a turma compartilhasse a autoria, possibilitando que o personagem explorasse outros temas e os estudantes exercitassem a autonomia e a criatividade a partir de um repertório conhecido. O estudante Manoel explica sua criação, dizendo:

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).

O tema "passado" não havia sido mencionado na lista coletiva construída previamente com as ideias dos estudantes para as novas aventuras com Bartolomeu. No entanto, Manoel, ao empregar a estratégia de sumarização, atribui de forma perspicaz as dificuldades de Bartolomeu às suas questões afetivas do passado.

Por fim, a última estratégia de leitura implementada foi 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 o estudante 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.

As histórias de Bartolomeu despertaram em Emiliano uma motivação intrínseca, demonstrando dedicação e entusiasmo ao participar do desenvolvimento das propostas. Sua exposição oral sobre a trajetória do elefante desde o seu nascimento, algo que não estava presente no livro, evidencia seu comprometimento em dialogar com o texto e atribuir-lhe novos sentidos. A interação com os colegas e o estímulo proporcionado pela visita da autora o incentivaram a ampliar sua compreensão sobre a história.

A síntese é uma forma pela qual o estudante pode demonstrar a evolução de seu pensamento. “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 significante” (Girotto; Souza, 2010, p. 103).

No caso de Emiliano, essa estratégia de leitura se tornou ainda mais relevante, uma vez que, de acordo com os seus documentos de acompanhamento de aprendizagem, ele era bastante disperso e demandava monitoramento constante para a realização das atividades em sala, além de enfrentar frequentes conflitos com os colegas, o que também ocorreu durante as oficinas.

As histórias do elefante lilás tocaram a turma de forma especial, pois demonstraram muita dedicação e vontade de participar durante o desenvolvimento das propostas, criando uma trajetória para o Bartolomeu desde o nascimento, realizando trocas entre os pares, recebendo entusiasticamente a autora em sua visita, construindo coletivamente um quadro da síntese de cada livro do Bartolomeu e uma lista de ideias para novas histórias.

Como vimos, as atividades implementadas de Animações de Leitura e de Estratégias de Leitura foram propícias para ajudar os estudantes a atribuírem sentido aos textos literários, a se constituírem como leitores estratégicos e competentes, o que os legitimou como seres pensantes e autônomos. Além disso, a experiência confirmou a exigência de o professor exercer com convicção a sua função mediadora, afinal “[...] é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada comprehensível, discutível, próxima” (Dalvi, 2013, p. 81). A professora mediadora usou as diferentes práticas apresentadas para motivar e aprofundar as leituras, reconhecendo o estudante como um leitor ativo.

Conclusões

Para concluir compartilhamos 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 encurtar distâncias.

Há uma distância a ser encurtada 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 estabelecendo pontes, vistas como caminhos possíveis e 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.

Uma das contribuições desta pesquisa é destacar a importância da mediação literária e o papel do mediador na formação de leitores. Isto porque, por meio da mediação de leitura, os leitores são guiados em uma jornada de descoberta e de 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 por intermédio de Estratégias de Leitura.

Desse modo, o estudo em campo, demonstrou que as Estratégias de Leitura adotadas incentivaram os estudantes a se engajarem na leitura, a se envolverem com as histórias e a dialogarem com elas e, principalmente aprenderem o que são as estratégias e conscientemente as utilizarem

durante o ato de ler. A interação dos estudantes com as obras 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, confirmando a capacidade da literatura em dialogar com a vida, a auxiliar o leitor na compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca.

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 mergulhassem em uma leitura profunda dos livros de Josiane Bibas, construindo assim uma relação mais afetiva com a leitura. Ficou evidente, portanto, o compromisso docente para desenvolver o gosto pela leitura, pois é fundamental que o estudante comprehenda o que está lendo e que seja validado em seus modos de expressar e registrar como interpreta e atribui significado à sua leitura.

Pelo exposto, fica explícito a pesquisa ter alcançado seus objetivos de 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.

Com o desenvolvimento da oficina foi desenvolvida nos leitores a consciência das habilidades de pensamento, especialmente a metacognição. Confirmando a hipótese anunciada no início deste artigo, de que uma vez viabilizada a capacidade de compreensão, interpretação e elaboração de novos pensamentos suscitados pelo texto literário, o leitor tem maior chance de apreciar a leitura e estabelecer uma relação afetiva com ela.

Referências

- 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: 20 out. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.
- BIBAS, J. M. **A coceira de Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2015.
- BIBAS, J. M. **Doeu, Bartolomeu?** Curitiba: Insight, 2019.
- BIBAS, J. M. **Amélia e Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF, 2018.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.
- 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.
- 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.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

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

GIROTTI, 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.; GIROTTI, 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.

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.

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.

SANTOS, A. M. M. da C.; SOUZA, R. J. **Andersen e as estratégias de leitura.** Atividades práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

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

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

SOUZA, 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: 10 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: 28 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.

Recebimento em: 23/10/2024.

Acite em: 30/12/2024.