



MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

MEDIATING LITERARY READING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A DIALOGICAL PERSPECTIVE

Larissa de Carvalho Costa ¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart ²

RESUMO

Contextualização: A leitura literária é considerada uma atividade fundamental no ambiente escolar, pois se configura como uma prática de linguagem que estimula a imaginação e a sensibilidade. Além disso, possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuem para a formação de leitores, especialmente no contexto da Educação Infantil. **Objetivo:** Esta pesquisa assume como objetivo geral analisar ações de mediação docente em atividades de leitura literária na educação infantil, com a finalidade de compreender como essas práticas podem ser pensadas a partir de situações dialógicas. **Metodologia:** Foi desenvolvida uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que teve como instrumentos de coleta de dados a observação e os registros em diário de campo das práticas de mediação da leitura realizadas por professoras que atuam na pré-escola. Para a análise reflexiva, recorreu-se aos estudos teóricos de Bajour (2012) e Chambers (2023) sobre a conversas sobre o texto, Colomer (2003), Goulart (2023), Petit (2009) e Munita (2024) acerca da mediação de leitura, da linguagem como prática dialógica Bakhtin (2003), entre outros autores que discutem essa temática. **Resultados:** A análise das atividades evidencia aspectos relevantes relacionados ao papel do professor como mediador, responsável por estimular a reflexão crítica e promover o diálogo sobre temas, personagens e contextos das histórias. **Considerações finais:** Nesse sentido, a mediação literária envolve tanto a seleção das obras quanto a maneira de conduzir questionamentos sobre o texto e de realizar intervenções a partir das interpretações e falas das crianças. Tais ações permitem explorar e ampliar as possibilidades da leitura literária.

Palavras-chave: Mediação Literária; Formação de Leitores; Letramento Literário.

ABSTRACT

Contextualization: Literary reading is considered a fundamental activity in the school environment, as it constitutes a language practice that stimulates imagination and sensitivity. Furthermore, it enables the development of pedagogical actions that contribute to the formation of readers, especially in the context of Early Childhood Education. **Objective:** his study aims to analyze teachers' mediation practices in literary reading activities in Early Childhood Education, with the purpose of understanding how these practices can be conceived from a dialogic perspective. **Methodology:** A qualitative field study was conducted, using observation and field journal records of reading mediation practices carried out by preschool teachers as data collection instruments. The reflective analysis was based on the theoretical studies of Bajour (2012) and Chambers (2023) regarding conversations about texts; Colomer (2003), Goulart (2023), Petit (2009), and Munita (2024) concerning reading mediation; and Bakhtin (2003) on language as a dialogic practice, among other authors who discuss this topic. **Results:** The analysis of the activities highlights relevant aspects related to the teacher's role as a mediator, responsible for fostering

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Professora efetiva da rede municipal de Lavras - MG. E-mail: larissadecarvalhocosta1@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3528-9573>

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>

critical reflection and promoting dialogue about the themes, characters, and contexts of the stories. Final considerations: In this sense, literary mediation involves both the selection of literary works and the way questions about the text are conducted, as well as interventions based on children's interpretations and responses. Such actions make it possible to explore and expand the potential of literary reading.

Keywords: Literary Mediation; Reader Formation; Literary Literacy.

1. INTRODUÇÃO

*“Nenhuma palavra é solitária.
Cada palavra remete o leitor ou o ouvinte para além de si mesma.
Haverá tarefa mais significativa para a escola
do que esta de sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra?”*
Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 68)

Este trabalho, ancorado na concepção de linguagem como processo de interação verbal (Bakhtin, 2003), considera a leitura literária como prática social de linguagem, a qual amplia as visões de mundo e cria condições para transformar percepções e formas de compreensão, favorecendo a ressignificação e a construção de sentidos a partir do texto. A atividade de leitura torna-se um momento de relações dialógicas, de interação com e sobre o texto, permitindo uma experiência de linguagem. Quando este leitor é uma criança tem-se a sensibilidade estética como potencial, pois ao ler se articulam emoção, exploração, imaginação, criação, entre tantas outras possibilidades, a “sensibilização do sujeito para desvendar as dimensões da palavra”. parafraseando a epígrafe.

Ao discutir as representações discursivas acerca do conceito de leitura, Goulart (2023, 2024) destaca que essa prática ocorre no interior e na singularidade de cada leitor, tendo como objetivo a produção de sentidos. Ler ultrapassa a elaboração oral de decodificação de signos linguísticos e a dimensão denotativa das palavras escritas, uma vez que envolve vivências afetivas entre o leitor e o livro (Goulart, Ferreira, 2016). Durante a leitura, momentos anteriores com livros, com outras leituras, enfim, com a cultura letrada, influenciam a relação estabelecida entre leitor e texto, transformando esse momento em uma experiência única, marcada por lembranças e afetividade (Goulart, 2011).

Destacamos que a leitura e a compreensão do mundo precede a da palavra escrita, como afirma Freire (1989). Isso significa que, antes mesmo de dominar convencionalmente a leitura e a escrita ou de iniciar o processo de alfabetização, a criança já realiza leituras do mundo que a cerca, interpretando gestos, entonações de voz e formas de interação social. Não dominar o

código linguístico não diminui a capacidade de compreensão leitora da criança nem o desejo pela escrita (Goulart, 2012). Independente da idade, as crianças demonstram interesse pelos livros literários, envolvem-se com as histórias lidas ou contadas, sendo capazes de argumentar e refletir sobre elas.

Nesse sentido, a escola tem um papel importante no processo de formação literária das crianças, cabendo ao professor assumir a função de mediador literário, oferecendo situações de leituras e conexões significativas entre a literatura, a linguagem e a realidade vivenciada por elas.

Ainda que este contexto social seja diverso, antes mesmo de saber ler convencionalmente, as crianças têm contato com materiais escritos, vivenciam práticas de letramento que valorizam a expressividade e a interação (Goulart, 2015). Atividades como a contação de histórias, a leitura de imagens e o contato com livros de literatura infantil, mediadas por pais ou por um leitor mais experiente, favorecem a aproximação entre a criança e o universo dos livros.

Nesse contexto, a leitura literária ganha centralidade no ambiente escolar e se constitui como uma das práticas fundamentais do currículo da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Haja vista que o trabalho pedagógico na perspectiva dos letramentos na Educação Infantil abarca a disponibilização de “*espaços interdependentes de articulação das linguagens, como o espaço de expressividade, de convivência e interatividade e de práticas de letramentos, em suas diversas formas de manifestação*” (Goulart, 2015, p. 59).

Diante disso, questiona-se: como as atividades de leitura literária são conduzidas pelas professoras da Educação Infantil, especificamente, na pré-escola? Quais situações de linguagem estão implicadas na ação mediadora de leitura literária?

Para responder a essa problemática, este estudo tem como objetivo analisar ações de mediação docente em atividades de leitura literária na educação infantil, com a finalidade de compreender como essas práticas podem ser pensadas a partir de situações dialógicas. Assim, como procedimento metodológico optamos por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, em que analisamos as ações de mediação literária de quatro professoras de uma rede privada de ensino, localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, no ano de 2023.

2. LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partimos do entendimento de que as crianças, desde os primeiros anos de vida, estabelecem relações com o meio social e, conseqüentemente, com práticas de leitura, mesmo antes de ingressarem no ambiente escolar. Nesse contexto, compreendemos a leitura como uma experiência estética e cultural, capaz de promover aprendizagens que contribuem para a construção da infância. Nesse sentido, Colomer (2007, p. 143) afirma que “[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se leitor”.

Quando ocorre o primeiro contato com o livro, estabelece-se uma relação afetiva entre o sujeito e o objeto-livro (Goulart, 2011). No caso das crianças, elementos como imagens, cores e letras chamam a atenção e despertam o interesse desses pequenos leitores. Inserir-las em práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita contribui para ampliar o repertório literário, no contexto de uma cultura letrada.

A interação entre leitor e texto se constitui por meio de práticas discursivas, em que é possível concordar ou discordar, questionar, refletir e argumentar sobre o fora lido, com isso a imaginação e a criatividade se desenvolvem, em um processo contínuo de troca e de apreciação (Paulino, 2004).

De modo semelhante ao que defende Cosson (2014), Goulart (2024) destaca que o processo de leitura possui um caráter singular, pois envolve a intensidade da experiência, a interação com o texto e as vivências do leitor. Segundo a autora, aquilo que lemos pode provocar reflexões sobre nós mesmos, favorecendo o autoconhecimento e a compreensão de quem somos. Por essa razão, a leitura se constitui como uma experiência própria de cada sujeito-leitor, marcada por um momento único, pessoal e que não pode ser transferido a outro (Goulart, 2024).

Dessa maneira, a relação estabelecida entre autor, texto e leitor pode despertar sentimentos de empatia, considerando as múltiplas formas de interação que a leitura envolve aquilo que se lê, se toca e se escuta. Ao entrar em contato com as palavras, o leitor se emociona, cria vínculos afetivos, recorda experiências e revive momentos significativos. Paulino e Cosson (2004) afirmam que a leitura literária possui potencial para influenciar a vida de uma sociedade, ao provocar reflexões e apontar novos caminhos para a cultura. Nessa perspectiva, a leitura literária pode ser compreendida como um processo de diálogo permanente, cujo sentido e significado são construídos individualmente por cada leitor, uma vez que o sujeito mobiliza suas próprias vivências e experiências ao se relacionar com o texto, seja criança ou adulto.

2.1.A mediação da leitura literária na prática docente

A leitura pode ocorrer de diferentes formas e cada uma delas possui seu valor no processo de formação do leitor. O ato de ler privilegia tanto os elementos escritos quanto os visuais e pode acontecer em vários contextos, familiar, social ou escolar. Além disso, pode ser vivenciada individualmente ou com a presença de mediadores. Reyes (2010) ressalta que a mediação da leitura não se restringe às instituições escolares, estendendo-se também às casas, às bibliotecas e a outros espaços sociais, como parques e hospitais.

Embora a leitura esteja presente em diversos contextos da vida, o ambiente escolar ocupa um lugar de grande relevância nesse processo. É nas instituições de ensino que as crianças ampliam suas relações sociais, convivem com seus pares e participam de experiências mediadas que contribuem significativamente para o seu desenvolvimento integral.

Com isso, às instituições de ensino, é atribuído um grau de responsabilidade em relação à formação literária. Por ser a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil possui um papel fundamental na formação inicial das competências relacionadas à leitura. A figura do professor entra como agenciador das práticas educativas, e a ele cabe um olhar mais atenuante às práticas de leitura, entendendo que a mediação literária torna-se indispensável, por estimular e fortalecer a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a curiosidade das crianças a partir das experiências com os textos. É importante destacar que a mediação da leitura literária não se limita apenas ao ato de ler ou narrar histórias, trata-se de uma prática que envolve o uso da linguagem de maneira intencional e sensível.

Para compreender melhor a relação com o outro no processo de leitura, é importante considerar a perspectiva de Vygotsky (1987), segundo a qual o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais, em que o conhecimento é construído e mediado nas relações estabelecidas entre os sujeitos. A relação entre os sujeitos e o mundo não acontece de forma direta, mas mediada por instrumentos e signos.

No contexto escolar, essa mediação se concretiza quando o docente atua como elo entre o aluno e o conhecimento. Por isso, o professor age diretamente em práticas de mediação pedagógica, especialmente nas práticas de leitura literária.

Colomer (2003) destaca a relevância da literatura infantil na formação cultural das crianças, considerando que esse tipo de literatura contribui para a educação social da infância ao apresentar diferentes formas de compreender o mundo e ao introduzir os pequenos leitores nas

convenções próprias do universo literário. Dessa forma, a mediação da leitura envolve processos interpretativos que mobilizam conhecimentos e permitem atribuir novos sentidos às experiências vividas durante a leitura.

Para mobilizar conhecimentos, as práticas literárias precisam ser intencionais e comprometidas, de modo a favorecerem a aproximação das crianças com o texto (o enredo narrativo) e com o contexto (as percepções sobre o mundo social). Esta situação mobiliza pensamento e linguagem, que articula outras ações interiores, como: atenção, memória e sensação.

Diante disso, surgem algumas questões: quais caminhos podem ser adotados e de que forma é possível promover práticas de leitura literária que sejam realmente significativas? Colomer (2007) destaca que, para favorecer a compreensão e a apreciação das crianças, o professor pode utilizar estratégias que despertem a sensibilidade dos leitores em formação. Isso significa possibilitar que as crianças “vivenciem” a obra literária, pois, ao experimentar a leitura de maneira imaginativa, seja lendo ou ouvindo a história, torna-se possível perceber e valorizar elementos de beleza presentes no texto que, muitas vezes, poderiam passar despercebidos.

Por essa razão, a formação literária no ambiente escolar não se limita à apresentação de interpretações prontas sobre as obras, ao contrário, envolve a criação de situações em que a educação literária se constitui como um espaço de reflexão e diálogo sobre a cultura, possibilitando a discussão de ideias, sentidos e valores presentes nos textos. O papel da escola é ampliar o acesso das crianças ao universo da literatura, abrindo caminhos para que elas possam explorá-lo.

A partir dessas considerações, é possível compreender a relevância da atuação do professor nesse processo. As crianças estão constantemente buscando compreender o mundo ao seu redor, nesse percurso de mediação literária, elas passam a relacionar suas próprias experiências e realidades com as narrativas literárias, construindo sentidos e encontrando possíveis respostas para suas inquietações.

3. LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DIALÓGICAS NA MEDIAÇÃO DOCENTE

Para cumprir com o objetivo proposto, optou-se por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que teve como instrumentos de coleta de dados a observação e os registros em diário de campo das práticas de mediação da leitura realizadas por quatro professoras que atuavam na

pré-escola, com crianças de 5 e 6 anos de idade, durante o ano letivo de 2023, de uma escola de rede privada de ensino (Costa, 2025).

As professoras participantes da pesquisa possuem formação em Pedagogia e também cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Todas têm experiência na docência, especialmente na Educação Infantil, sendo que duas delas atuam nessa área há mais de 10 anos (Costa, 2025).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitado que cada professora escolhesse um livro de literatura infantil. As obras selecionadas foram de uma coleção de contos clássicos: *Cachinhos Dourados*; *Pinóquio*; *O Patinho Feio* e *Os Três Porquinhos* (Costa, 2025).

As observações das atividades de leitura literária foram registradas em um diário de campo. Esses apontamentos permitiram documentar as ações desenvolvidas durante as situações de leitura e as interações estabelecidas nesse contexto.

Neste estudo, optou-se por apresentar e analisar duas observações realizadas durante o acompanhamento dessas práticas.

3.1. Situação dialógica na leitura do conto *Pinóquio*

Figura 1 - Capa do livro “Pinóquio”



Fonte: Autores (2025).

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

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

emocionalmente para o momento da história. Assim, a música atua como um marcador de tempo, sinalizando que algo está para começar. Zilberman (2003) destaca a importância de um ambiente acolhedor para incentivar o gosto pela leitura, assim, ao utilizar a música, a docente favorece o acolhimento e orienta o momento planejado.

A docente utilizou muita entonação e sonorização para atrair a atenção das crianças, as quais ficaram fascinadas a cada página lida. Chambers (2023) pontua que as variações de entonação, ritmo, pausas e sonorização podem influenciar diretamente a experiência de quem ouve, facilitando as emoções internalização de sentidos.

Ao final, a professora explicou que a história lida era extensa e o livro se configurava em uma adaptação resumida. Após a leitura, a docente realizou suas mediações direcionando perguntas às crianças, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Perguntas e respostas da mediação da leitura literária do livro “Pinóquio”

	Perguntas	Respostas
1	Vocês gostaram da história?	Sim. * crianças em couro repetiram a mesma
2	Agora é hora de ouvir o que o colega vai falar sobre a história. O que vocês mais gostaram dessa história do Pinóquio? (Cada criança da sala foi falando, um de cada vez)	C20: Eu gostei da parte da baleia. C21: Da baleia C22: Da baleia também. C23: A baleia engoliu o Gepeto e depois o Pinóquio e o Grilo. C24: Quando ele virou um menino de verdade C25: Não sei. *Nesse momento a professora retoma um pouco a história. Mas a criança prefere não responder. C26: Eu gostei do burro. C27: Do burro C27: O Pinóquio. C28: Eu gostei que o Pinóquio virou um menino, e eu gostei também que o Gepeto fez o Pinóquio. C29: Da baleia
4	Aparece uma pessoa que ajuda o Pinóquio.	C24: A fada C23: É a fada.
6	O que ela fala para o Pinóquio mesmo?	C23: Ela falou que se ele falar mentira o nariz dele vai crescer.
7	Mas mentir é uma coisa ruim ou boa?	C23: Ruim, porque quando mente perde os brinquedos, perdemos negócios que você mais gosta.
9	Imagina só vocês serem engolidos por um peixe?	C21: Eu ia acender uma vela, e fugir com um barco. C23: Eu ia pegar uma espada. C27: Eu ia achar uma bomba. *As crianças começaram a rir e comentar ao mesmo

	Perguntas	Respostas
		tempo a situação de encontrar objetos assim dentro da barriga da baleia. C29: Eu ia pegar uma pena, para fazer cócegas.
10	Pinóquio, se demonstrou ser um bom menino depois, e a Fada recompensou a coragem. O que ela fez para recompensar?	C23: Ela transformou ele em um menino de verdade. Igual o papai do céu fez a gente, Ele fez a gente, e agora a gente tá aqui na Terra e trouxe a gente para estudar, aprender as letrinhas, os numerais, a escrever.

Fonte: Autoras (2025).

Com base na situação de leitura descrita é possível trazer alguns pontos reflexivos, considerando a ação de mediação de leitura literária como uma prática de linguagem. Na pesquisa de Goulart e Costa (2025), as autoras identificaram na ação mediadora três aspectos a serem observados, como: a ação que antecede a mediação literária, que consiste na escolha de uma obra que apresente uma estética literária, considerando a qualidade de versões adaptadas e de traduções de contos originais; a atividade de mediação por meio das perguntas sobre o texto, que demarca uma intencionalidade, que garante uma reflexão sobre o texto e sobre o contexto social; a formação literária docente como um ponto central para se garantir a eficácia da mediação.

Diante disso, destaca-se o segundo ponto de observação apontado por Goulart e Costa (2025) em relação às perguntas sobre o texto, como eixo de reflexão neste estudo. Consideramos que as perguntas realizadas sobre os contos geram relações discursivas, demarcando ou propiciando experiências de linguagem.

A primeira experiência de linguagem acontece na leitura na relação construída entre a criança e a obra. Momento em que a professora apresenta a capa do livro, explora os elementos textuais e visuais presentes, e questiona sobre o que estaria acontecendo ou sobre o que se trataria esta história. Esta primeira relação foi omitida nesta situação de leitura.

Uma segunda experiência ocorre quando se cria perguntas durante a leitura da história. Este momento também não ocorreu nesta situação de leitura. No caso, a professora poderia ter perguntado sobre situações que iriam acontecer, sobre atitudes das personagens ou sobre uma situação inusitada no enredo narrativo.

A terceira experiência aconteceu nas conversas estimuladas após a leitura do texto. Para ilustrar este momento constam alguns registros destacados. A professora fez duas perguntas iniciais. A primeira questionou se as crianças gostaram da história. Trata-se de uma pergunta de abertura

ao diálogo sobre o texto, realizada em todas as atividades observadas na pesquisa. Logo em seguida a professora convidou ao diálogo: “Agora é hora de ouvir o que o colega vai falar sobre a história. O que vocês mais gostaram dessa história do Pinóquio?”. Nesse momento, cada criança foi falando, uma de cada vez.

Ao perguntar sobre o que mais gostaram na história abriu-se um espaço em que as crianças puderam falar, de modo mais espontâneo, sobre diferentes aspectos que lhes chamaram a atenção no conto. Entretanto, as respostas das crianças se limitam a trazerem alguns personagens que chamaram a atenção, como: “A baleia”, “O Pinóquio”, “Do Burro”. Algumas crianças se arriscam em descrever a cena: “A baleia engoliu o Gepeto e depois o Pinóquio e o Grilo”, “Quando ele virou um menino de verdade”, “Eu gostei que o Pinóquio virou um menino, e eu gostei também que o Gepeto fez o Pinóquio”.

Todavia, não houve outra questão elaborada a partir do que foi falado pelas crianças, como por exemplo: “Por que gostou da baleia?”, “Por que gostou do burro?”, “Por que você gostou que o Pinóquio virou menino?”, “Explique ou fale mais sobre isso...”.

A pergunta 6: “O que ela (fada) fala para o Pinóquio mesmo?”, a C23 respondeu: “Ela falou que se ele falar mentira o nariz dele vai crescer”, após, a professora fez uma nova pergunta: “Mas mentir é uma coisa ruim ou boa?”, a C23 responde: “Ruim, porque quando mente perde os brinquedos, perdemos negócios que você mais gosta”. Estes fragmentos permitem pensar acerca das formulações das perguntas, isto é, quando questionamos as crianças e fazemos relação com os bons comportamentos sociais, as respostas tendem a ser de acordo com aquilo que a professora gostaria de ouvir. A probabilidade de uma criança dizer que mentir é uma coisa positiva é quase nula, mesmo que ela pense ou considere esta atitude praticável, pois assumir esta posição poderia decepcionar a professora.

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

A professora trouxe ao final uma pergunta que buscou aguçar a criatividade e a imaginação da criança, como mostra o trecho a seguir: “Imagina só vocês serem engolidos por um peixe?” Tal

questionamento se refere a parte da história em que uma baleia engole Gepeto enquanto estava em um barco procurando por Pinóquio. A docente utilizou nesta circunstância a estratégia de incentivar o pensamento criativo, convidando-as a imaginar outra situação possível e que as crianças pudessem se salvar daquele impasse.

Chambers (2023) defende que tal ação convida os leitores a pensar de maneira mais ampla sobre a obra literária. Por isso, algumas perguntas poderiam ter sido feitas, como “O que mais chamou sua atenção?”, “O que te surpreendeu?” ou “Se você fosse o personagem, o que teria feito?”, que ajudaria a fomentar a curiosidade e a criatividade dos leitores.

3.2. Situação dialógica na leitura do conto *Os três porquinhos*

Figura 2 - Capa do livro “Os três Porquinhos”



Fonte: Autoras (2025)

“No mundo das maravilhas eu agora vou entrar, qual será a linda história que a P3 vai contar? E vocês vão escutar”, a professora iniciou o momento de leitura com esta cantiga, que aconteceu em um espaço próximo ao quadro da sala de aula, na qual as crianças se sentaram no chão e a professoras em uma cadeira.

Iniciou lendo o título do livro e pelos olhares das crianças foi possível identificar que todos já conheciam esta história, já que é um clássico da literatura infantil.

Em relação à experiência de linguagem durante a leitura, destaca-se duas situações: a primeira refere-se à entonação de vozes e expressões pela professora. O conto “Três Porquinhos” traz uma narrativa que possibilita dramatizar, emitir sons e gestos. Na leitura observada, a entonação esteve presente em cada página. Chambers (2007) enfatiza que, ao sonorizar as ações, o mediador pode criar uma experiência mais sensorial e imersiva, que ajuda os leitores a visualizarem melhor os eventos e a sentirem as emoções dos personagens.

A segunda situação remete à mobilização para manter a atenção das crianças à leitura realizada.

Durante a leitura algumas crianças ficaram desatentas. A professora mediu a situação incluindo a criança e aguçando a curiosidade para as próximas cenas, assim, em vez de chamar atenção de forma negativa, a docente procurou envolver as crianças na história, como mostra as perguntas a seguir: “O que você acha que irá acontecer com esse porquinho?”, “Agora o lobo irá aparecer, vamos ver o que vai acontecer?”. Na ação de linguagem conduzida pela professora, a criança teve a oportunidade de retomar sua concentração. Chambers (2023) defende que a inclusão da criança no processo literário deve ser natural e convidativa, proporcionando um espaço seguro para a expressão sem a necessidade de chamar atenção direta sobre ela.

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

Quadro 2 - Mediação da leitura literária do livro “Os três Porquinhos”

	Perguntas	Respostas
1	Quem gostou dessa história?	Todos repetiram “eu”
2	No final da história, falou que o lobo era vegetariano. Alguém sabe o que é isso?	C30: Ele come vegetal.
5	E se ele tivesse sido medroso, o que iria acontecer com os porquinhos?	C33: O lobo ia comer eles. C34: O lobo ia assoprar muito forte , igual ventilador e a casa ia cair. Ele ia encontrar os porquinhos.
7	O primeiro porquinho era muito brincalhão, se vocês pudessem dar um nome a esse porquinho, qual seria?	C35: Jovecino C36: Brincalhão
8	E o segundo porquinho, ele foi mais esperto, qual nome você daria para ele?	C37: José
9	E o terceiro porquinho?	C38: Valente, porque ele é muito corajoso.
10	Se vocês fossem construir uma casa na floresta, qual material vocês iriam usar?	C38: Tijolos C40: Pedras

Fonte: Autoras (2025)

A experiência de linguagem, após a leitura, inicia com o questionamento se as crianças gostaram da história, como mostra o trecho a seguir: “Quem gostou dessa história?”. Tal pergunta, marca a abertura da relação dialógica, porém traz um ponto a ser observado em relação à resposta monossilábica: sim ou não. Geralmente, as crianças tendem a responder o que a professora espera ouvir, no caso o “sim”. Trata-se de uma pergunta que não exige uma reflexão ou argumentação sobre o que gostou ou não gostou, a não ser que a professora retorne a pergunta pedindo que a criança explique a sua resposta. Dessa maneira, já que o objetivo é

saber da opinião sobre o que ouviram, pode-se complementar a pergunta com a justificativa: “explique por que gostou ou o que mais gostou?” ou transformá-la e dar uma continuidade à mediação, como: “Conte-me o que achou dessa história?”

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

Chambers (2023) enfatiza a importância de fazer perguntas que despertem a imaginação e incentivem as crianças a explorarem o mundo da história de maneira criativa e pessoal. O autor sugere que perguntas abertas, como "O que você acha que aconteceria se o final fosse diferente?" ou "Se você fosse um personagem da história, o que faria?", são essenciais para incentivar a imaginação da criança. Para Petit (2014) o ato de ler vai além do texto, permitindo que as crianças façam associações criativas com suas próprias experiências e com o mundo ao redor. A autora defende que o mediador deve usar perguntas que convidem a criança a sonhar, imaginar e reinterpretar o que foi lido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer uma análise das ações de mediação docente em atividades de leitura literária na Educação Infantil, buscou-se compreender como essas práticas podem ser pensadas a partir de situações dialógicas. As atividades de leitura observadas apontaram três situações de práticas de linguagem: aquelas que são exploradas pelas imagens na capa do livro, pelas relações de inferências sobre o contexto da narrativa antes da leitura da história; aquelas que ocorrem no momento da leitura, de modo a provocar a curiosidade e o envolvimento das crianças na continuidade da narrativa e, por fim, aquelas que ocorrem depois da leitura, em forma de perguntas, como provocações sobre o contexto da narrativa ou como verificação da compreensão do texto.

Estas situações observadas indicaram dois pontos a serem problematizados: o primeiro refere-se à dificuldade da escolha dos livros para a mediação literária, a fim de garantir uma experiência estética e literária significativa, reflexiva e formativa. Chambers (2001) assevera que a escolha do livro está diretamente relacionada à habilidade de engajar os leitores. O autor

argumenta que a qualidade da narrativa e dos personagens, assim como a relevância das questões abordadas pela obra, são essenciais para gerar uma conexão emocional entre o leitor e o texto.

Além disso, outro ponto que destacado trata-se das dificuldades enfrentadas pelos professores em elaborar perguntas no momento da mediação, de modo que explorem a percepção, a interpretação e a reflexão sobre o contexto da história. Muitas perguntas realizadas, nem sempre priorizavam a formação leitora, focando em aspectos superficiais da leitura, como a identificação de personagens ou situações que acontecem, limitando a exploração profunda das dimensões simbólicas e emocionais do texto. Perguntas bem elaboradas podem transformar a leitura em um processo de descoberta, assim, o mediador deve atuar como um facilitador, guiando o leitor por meio de questões que promovam não só a compreensão textual, mas também a conexão entre o texto e a vivência pessoal de cada infante (Colomer, 2007).

Para promover um diálogo aberto e participativo, em que as respostas das crianças sejam pontos de partida para outras reflexões, em vez de encerrar a conversa com uma resposta definitiva, o mediador pode valorizar respostas/ comentários/ observações para reformular ou direcionar novas perguntas, mantendo a conversa viva e fluida (Bajour, 2012).

Assim, ao direcionar uma nova pergunta a partir da resposta da criança, o mediador estimula o leitor ouvinte a ir além da interpretação literal, e ao questionar o que está nas entrelinhas ou o que pode ser inferido sobre o contexto. Esse processo ajuda a criar uma situação dialógica, em que os leitores interlocutores se sentem desafiados a pensar por si mesmos, promovendo a autonomia na interpretação e nos pensamentos. Ao criar uma situação dialógica e reflexiva que incentive o questionamento e a construção de sentidos, o mediador torna-se um agenciador desse processo discursivo, provocando e incentivando o diálogo da criança com o texto, com outras crianças e consigo mesma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

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

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

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

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

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

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil.** 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

GOULART, I. do C. V. O livro nas memórias de leitura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 567-582, abr./ jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZF55Yx5gwv6F8dbD7D5H4qP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 ago. 2024.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais [...]** Unicamp, Campinas, 2012.

GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. **Revista Álabe**, Almería, Núm. 12, p. 1-16, jul. / dez. 2025. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7518> Acesso em: 18 mar. 2026.

GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.] vol. 1, n. 2, p.48-62, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61> Acesso em: 21 jul. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Em Meio à Subjetividade da Leitura: Marcas de um Leitor Subjetivo. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 10, n. 26, p. 27-43, 2025. DOI: 10.32748/revec.v10i26.21874. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/21874>. Acesso em: 19 mar. 2026.

GOULART, I. do C. V. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980.** Lavras: Editora UFLA, 2023. 310 p. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 18 mar. 2026.

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

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

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

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

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

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

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

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.