

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.06>

Espaços de conversa e de escuta na sala de aula: a recepção da literatura infantil

Conversational and listening spaces in the classroom: the reception of children's literature

Daniela Maria Segabinazi¹

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli²

Resumo: A literatura nos permite, de modo singular, atuar na própria cultura e construir nossa subjetividade por um viés social e individual. Partindo dessa premissa, o presente estudo aborda a recepção da literatura infantil por meio de experiências exitosas na escola e as implicações da mediação pedagógica na formação do leitor literário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que abarca discussões teóricas sobre a importância da leitura do texto literário na sala de aula e a relevância do professor-mediador e, na sequência, relata e analisa práticas de leitura vivenciadas no Ensino Fundamental I, à luz do enfoque *Dime* (CHAMBERS, 2007), que embasa a intervenção docente por meio do diálogo e de situações planejadas para o trabalho com a literatura infantil em contexto escolar. Como resultado, verificamos que espaços de conversa e de escuta sobre o texto literário potencializam o processo de formação leitora das crianças.

Palavras-chave: Literatura infantil. Conversas literárias. Formação de leitores. Mediação docente.

Abstract: Literature allows us to act in a unique way in our own culture and build our subjectivity through a social and individual bias. Based on this premise, this study addresses the reception of children's literature through successful experiences at school and the implications of pedagogical mediation in the formation of literary readers. This is a qualitative research which encompasses theoretical discussions about the importance of reading literary texts in the classroom and the relevance of the teacher-mediator. Subsequently, it reports and analyzes reading practices experienced in the early grades of elementary school in the light of the *Dime* approach (CHAMBERS, 2007), which supports the teaching intervention through dialogue and situations planned for working with children's literature in the school context. As a result, it was found that spaces for conversation and listening about the literary text enhance the process of children's reading development.

Keywords: Children's Literature. Literary conversations. Reader's development. Teaching mediation.

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Introdução

A literatura nos permite, de modo singular, atuar na própria cultura e construir nossa subjetividade por um viés social e individual. É a partir das experiências produzidas por meio do contato com o texto literário que experimentamos sentimentos que não nos pertencem, como dor e prazer, exercitando a alteridade. A literatura também aumenta a capacidade de nos comunicarmos com o mundo, de conhecê-lo de outra maneira, de entender como esse mundo se desenvolve e como ele vem sendo construído ao longo da história.

Ler obras literárias nos possibilita sonhar, e o sonho, enquanto imaginação, é a principal matéria da cultura (FERNANDEZ, 2020). Nesse sentido, a autora pontua que toda produção humana foi, antes, sonhada e imaginada. Não existe nada que tenha sido construído pelo homem que não seja fruto de sua imaginação, logo, ainda de acordo com Fernandez (2020, p. 1), “Podemos dizer que a imaginação e os nossos sonhos alimentam a nossa vida e o nosso movimento no mundo”, assim, a literatura estimula o imaginário.

Nesse âmbito, entendemos que a literatura permite ao indivíduo construir a si mesmo, na medida em que o seu imaginário é transportado para a realidade. Ao ser posto na sociedade, ele participa da construção do mundo e do seu grupo social, tornando-se produção cultural. Dito de outra forma, à medida em que vivemos experiências com a literatura e nos transportamos para mundos possíveis, ampliamos nossa capacidade de imaginar, de se relacionar com o outro e com o que está à nossa volta, percebendo que a realidade pode ser (re)criada. Assim, pensar e viver a literatura como instrumento de múltiplas experiências permitem ao indivíduo desenvolver sua humanidade e corrobora a concepção de que a literatura é um direito imprescindível.

vel a todo ser humano (CANDIDO, 2017), sobretudo à criança, desde a mais tenra idade.

Mediante a discussão que trazemos nessas primeiras linhas, faz-se necessário pontuar o que entendemos por literatura. Para tanto, usaremos o conceito postulado por Candido (2017), o qual abarca, de modo preciso, as concepções que defendemos neste artigo. Assim, concebemos uma obra literária com as características que o autor bem descreve ao dizer que:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2017, p. 176).

Partindo dessa concepção, mais ampla, de literatura e ponderando as premissas apontadas até o momento, consideramos que a escola se constitui como um dos espaços, por excelência, para a promoção de vivências estéticas, lúdicas e prazerosas com o texto literário. Diante disso, é pertinente pensarmos a relevância do trabalho com a leitura literária na escola, não apenas como processo pedagógico, mas sobretudo como ferramenta de formação humana, uma vez que a literatura, além de possibilitar a organização das emoções e o conhecimento de mundo, traz um nível de saber intencional, ou seja, o conhecimento pensado e planejado pelo autor e, por conseguinte, assimilado pelo leitor, como pontua Candido (2017).

A ideia que se anuncia aqui não é o subentendimento da literatura como instrumento didático para ensinar conteúdo do currículo ou temas moralizantes, mas, sim, como produção humana e cultural que é igualmente permeada por ideologias. A partir dessa premissa, torna-se mais clara a necessidade de refletir toda uma dimensão de conceitos e de concepções que o trabalho com a literatura, na escola,

deve considerar. Nesse âmbito, cabe refletir acerca do papel do professor na formação do leitor, considerando a escola como promotora de acesso a bens culturais.

A esse respeito, consideramos relevante o trabalho com a leitura literária em todas as etapas da Educação Básica, bem como a importância de uma formação, inicial e contínua, por parte dos docentes que atuam com esse objeto nas salas de aula. Por outro lado, isso quer dizer que leituras impostas, objetivando o cumprimento de tarefas escolares, transformam a leitura de literatura como obrigação, e não alcançam seu papel privilegiado de formação estética, humana e social. Nesse sentido, delineou-se o presente estudo, que aborda a recepção da literatura infantil por meio de experiências na sala de aula e as implicações da mediação pedagógica na formação do leitor literário.

Este estudo faz parte de um projeto maior, que busca formar leitores por meio de práticas de leitura literária, com crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, em uma escola pública da rede municipal de João Pessoa-PB. As práticas de leitura são desenvolvidas à luz do enfoque *Dime* (CHAMBERS, 2007), que embasa a intervenção docente por meio de diálogo e de situações planejadas para o trabalho com a literatura infantil em contexto escolar.

Partindo dessas primeiras considerações, este artigo está dividido em duas seções. Inicialmente, apresentamos algumas reflexões sobre a importância da leitura literária na sala de aula, passando pela relevância do papel do professor-mediador e de sessões de mediação de leitura que deem ênfase às trocas entre os leitores por meio da conversação. Na sequência, apresentamos práticas de mediação com a leitura literária, vivenciadas com crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I.

A escola como espaço de experiências com a obra literária

A escola tem, entre outros, o compromisso com a formação de leitores que sejam capazes de compreender a realidade que os cerca, por meio de vivências, com o texto literário, que promovam e que valorizem a socialização dos saberes. Outrossim, ela deve promover práticas de leitura sob o viés da experiência estética e da construção de sentidos através do diálogo entre os sujeitos envolvidos. Ao defender essas experiências de leitura, estamos pensando em oportunidades de fruição com obras literárias de qualidade.

Não obstante, na prática cotidiana da sala de aula, esse conceito de leitura literária parece distante. Silva (2005) pontua que a leitura de literatura ainda é uma prática que necessita concretizar-se na escola. Segundo a pesquisadora, a leitura na sala de aula é praticada de modo superficial, colocando à margem a qualidade das obras selecionadas, as conversas sobre o texto, os sentidos construídos e a formação estética dos leitores.

Embora esse tema não seja objeto de análise deste estudo, vale destacar que em muitas realidades as leituras visam apenas o cumprimento de atividades como fichas, resumos e avaliações mecânicas que em nada contribuem para formação leitora, sobretudo ao fazermos referência a alunos dos anos iniciais. Essa concepção, equivocada, do trabalho com a leitura literária na sala de aula, subestima a capacidade dos alunos de discutirem as obras lidas, de construir os sentidos por meio do diálogo e, sobretudo, de entenderem a leitura literária como oportunidade de fruir novas experiências estéticas.

Em sentido oposto a essa concepção equivocada, caminham os estudos abordados neste artigo, em que as propostas apresentadas buscam evidenciar a relevância do trabalho com a literatura na sala de

aula e a formação do professor enquanto mediador de leitura. Entendemos que a formação do leitor literário está intrínseca à construção de sentidos que se dá por meio da interação, a partir de estratégias de mediação bem planejadas com obras de qualidade, que possibilitem a compreensão da literatura como objeto artístico. Portanto, é necessário conceber um trabalho com a leitura de obras literárias, de modo que seja permitida a valorização de experiências estéticas com o texto, a partir da escuta e da conversa.

Ao criar boas estratégias com a leitura literária, a escola está contribuindo para formação humana dos alunos e rompendo com a ideia de que se lê apenas para cumprir com obrigações escolares. As crianças, mesmo as bem pequenas, precisam vivenciar experiências de fruição com a literatura, de modo a ampliar seu repertório de leitura e sua bagagem cultural. Isso implica em práticas de leitura em que os alunos possam falar sobre o texto lido, sobre as emoções e os sentimentos provocados pela leitura, bem como construir e reconstruir os sentidos por meio de trocas com seus pares.

Nessa perspectiva, a escola deve propor estratégias com o texto literário que possibilitem o entusiasmo pela leitura, que o aluno sinta a literatura como lugar da fabulação e de criação a partir das pistas deixadas pelos autores no texto. Para Medina (2011),

O mediador tem um grande compromisso com essa tarefa, uma vez que é obrigado a ter uma formação contínua, a refletir sobre diferentes aspectos em torno da tarefa de formar leitores, além de abordar várias linhas de pesquisa como uma espécie de neorrenascentista, capaz de ter uma visão integral do processo de leitura, sua promoção e a formação de leitores, assim como compreender as formas em que se insere em uma complexa estrutura social, que cada vez mais exige um trabalho em equipe (MEDINA, 2011, p. 2).

De acordo com o exposto, faz-se necessário uma formação contínua dos professores que trabalham com a literatura em sala de aula,

pois essa condição perpassa todo o processo de promoção da leitura literária na escola, considerando que nessa relação há um leitor em formação e um professor/mediador – também leitor – em contínuo processo formativo. Assim, a tarefa do mediador é encontrar alternativas que permitam aos leitores vivenciarem a condição essencial da literatura no fazer-se humano. Para tanto, mediar a leitura literária na sala de aula prevê um conjunto de ações que, quando bem articuladas, tornam possível o encontro da criança com a literatura e o apreço pela leitura. Isso significa que tarefas, aparentemente simples, como escolher um livro, representam pontos-chave para o sucesso da sessão de mediação.

Para Bajour (2012), no momento da seleção, estão imbricados a consideração de teorias e problemas sobre literatura, leitura e leitores. Desse modo, o professor deve ser capaz de fazer escolhas que atendam ao objetivo de despertar nas crianças o gosto pela leitura. Além disso, a seleção das obras deve ponderar a qualidade estética e literária das obras que irão circular entre os leitores, baseando-se na observação de elementos como características textuais, na análise da ilustração e projeto gráfico, como destaca Colomer (2017).

Partindo da nossa experiência de práticas de leitura com as crianças do primeiro ano na escola Lucia Giovanna, acreditamos que um caminho exitoso para o trabalho com a formação do leitor é promover o diálogo – a partir da leitura de bons livros – entre as crianças e o texto; ir além da interpretação do conteúdo explícito, fazer inferências, conexões, entre outras possibilidades que boas práticas de leitura nos permitem. Desse modo, acreditamos que a conversa sobre o texto, após a leitura, é fundamental.

Para conduzir esse momento tão significativo, o professor precisa, primeiramente, conhecer a obra, viver ele mesmo uma experiência

estética com o texto e, então, preparar-se para promoção de uma conversa entre ele e as crianças e estas e o texto. Para tanto, esse diálogo entre leitores não é algo natural, que flui como a brincadeira, pelo menos não de início. Promover a conversa em torno do lido deve ser entendido como uma etapa da formação leitora e, portanto, deve ser pensada e organizada, previamente, pelo docente.

Propiciar o encontro e a construção de significados constitui um dos desafios do mediador que se dedica à formação do leitor literário na escola. No subtópico seguinte discorreremos sobre esse tema a partir do enfoque *Dime* (CHAMBERS, 2007), que vê a conversa como uma das oportunidades mais significativas para formação do leitor literário na escola.

O enfoque *Dime* e a formação leitora na escola

As discussões apresentadas até aqui defendem a ideia de que, por meio das experiências com a leitura literária na sala de aula, as crianças constroem seu conhecimento de mundo e interagem melhor com o outro. Além disso, o contato com a linguagem presente nos livros promove aprendizagens significativas, através da língua oral e escrita nas dimensões, imaginária, científica, cívica e, também, da linguagem (BAJAR, 2014).

É nessa perspectiva que discutimos o papel relevante da escola e do professor na formação do leitor literário: a escola, no que tange ao compromisso de promover espaços e tempos para o trabalho com a leitura literária; o professor, como sujeito responsável pelo êxito das experiências com a literatura, que se dá por meio de práticas de mediação com ênfase nas conversas literárias.

Um dos pesquisadores que tem se destacado, no que se refere à importância do diálogo – conversas literárias – sobre as leituras de

obras de literatura infantil, na escola, tem sido Aidan Chambers. A partir de experiências com diferentes grupos de sujeitos, o pesquisador inglês tem defendido que, à medida em que alunos partilham suas percepções e emoções sobre a leitura, através de conversas mediadas pelo docente, é possível um aprofundamento de diferentes interpretações possibilitadas pelo livro. O autor enfatiza a importância de dialogar sobre as leituras para além do caráter superficial da interpretação, bem como considerar o professor, embora sujeito que conduz a mediação, como leitor que contribui com o diálogo e com construção dos sentidos.

Além dessas e outras abordagens, Aidan Chambers, em sua obra *Dime: los niños, la lectura y la conversación (Dime)* (2007), traz à discussão as conversas literárias, levando-nos a perceber que os diálogos nos engrandecem como leitores. Portanto, sendo o diálogo um ponto relevante no enfoque *Dime*, (CHAMBERS, 2007), também destaca o valor da escuta nessa proposta, ao afirmar que: “O ponto principal do enfoque *Dime* é que nós realmente queremos escutar a experiência do leitor: gozo ou sua falta, pensamentos, sentimentos, recordações e o que quer que seja que o leitor queira comunicar³” (CHAMBERS, 2007, p. 61, tradução nossa).

Nesse sentido, Bajour (2012, p. 45) nos diz que “a escuta é antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia”. Para a autora, a escuta é uma atitude ideológica, porque considera relevante a participação de todos os envolvidos na experiência da leitura.

³ El punto principal del enfoque “Dime” es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar.

Além disso, as conversas literárias não são práticas individuais, mas sim dialógicas. Tais práticas, permitem socializar os significados e (re)construí-los. Por isso, nunca é demais enfatizar que essas estratégias são o oposto dos padrões tradicionais de perguntas e respostas para avaliar se o aluno leu ou não o texto. É também pertinente destacar as hipóteses de Chambers (2007): de que experiências profícuas como a das conversas sobre as obras lidas podem levar o aluno a reconhecer a importância social da leitura literária, descobrindo que a literatura nos proporciona meios para inventar e de transformar nossas vidas, e de que estes objetivos serão alcançados se o mediador se mostrar sensível e atento a essas múltiplas dimensões das práticas de leitura na escola.

Segundo o enfoque *Dime*, através da conversação baseada em perguntas, os alunos aprendem a falar sobre as leituras com seu grupo. Para Chambers (2007), as conversas não representam uma parte isolada da prática de mediação, ou seja, o aluno é livre para expor inferências, conexões, observações que vão surgindo dentro do contexto da leitura. Ainda assim, embora a conversa literária esteja no centro do enfoque, por si só, não basta. Chambers (2007) pontua que o êxito da conversação está relacionado a outros elementos, alguns deles já mencionados nesse texto, como, por exemplo, a seleção da obra a ser lida. O autor pontua que o desempenho da conversação está sujeito à leitura realizada. Dito de outro modo, “o livro que escolhemos conterà as potencialidades de nossa conversação [...] sua escolha é uma atividade de muito valor⁴” (CHAMBERS, 2007, p. 81, tradução nossa).

De acordo com o autor, alguns elementos são fundamentais para efetivação de uma prática de leitura, a saber: conhecimento sobre as

⁴ El libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra conversación [...] su elección es una actividad de mucho valor.

preferências do grupo; a escolha da obra (poemas, contos, livros de imagem...); preparação do ambiente; leitura da obra escolhida para e com a turma; conversação, circulação da obra entre as crianças; disposição de tempo – as práticas de mediação demandam um tempo, pois além das perguntas que o professor traz para o debate há uma valorização da escuta – e, por fim, o registro no diário de leitura. Sobre este último, não iremos trazer essa atividade para a discussão, visto que essa estratégia não é realizada nas sessões de mediação de leitura com a turma pesquisada.

Acerca das perguntas, no enfoque *Dime*, o autor as considera como possibilidades para alimentar a discussão entre professores e alunos sobre o texto. Por isso, a obra traz uma série de perguntas que podem ser usadas pelo mediador nas conversas literárias. Contudo, Chambers (2007) pontua que o enfoque *Dime* “não é como um livro de texto com programa mecânico. Seu interesse não é que os leitores, de qualquer idade, recebam listas de perguntas para que respondam uma atrás da outra, oralmente ou por escrito⁵” (CHAMBERS, 2007, p. 116, tradução nossa).

As perguntas listadas em *Dime*, estão organizadas em três categorias: básicas, gerais e especiais. Segundo Chambers (2007), aquelas classificadas como “básicas” referem-se às perguntas em que as crianças e o professor vão refletir sobre o texto e são adequadas para o início da conversação. As “gerais” podem ser usadas para qualquer tipo de texto e ampliam a visão sobre a obra, ajudam a trazer para conversa opiniões pessoais; e, por fim, as perguntas “especiais” são as que guiam a conversa sobre as particularidades do texto. A partir delas, a turma é motivada a pensar as características observadas na

⁵ No es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés no es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otra, oralmente o por escrito .

obra. Desse modo, nota-se a relevância das perguntas para o desenvolvimento das conversas literárias. Nesse sentido, o autor afirma que

Não se trata simplesmente de que a professora tenha as perguntas prontas na cabeça, mas também de estar em sintonia com a conversa, saber como usar as perguntas, “gerais” ou “especiais”, quando ela sente que elas servirão para trazer à tona algo que está prestes a ser dito ou para ajudar uma criança a expressar algo que ela apenas intui vagamente. A questão é que as perguntas não devem ser usadas indiscriminadamente quando existe uma lacuna na conversa ou quando o professor se sente obrigado a cobrir mais espaços⁶ (CHAMBERS, 2017, p. 113, tradução nossa).

Em continuidade, trouxemos para este artigo recortes de práticas de leitura literária realizadas com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental que refletem a importância da leitura literária na sala de aula e o papel docente na mediação, bem como exemplificam a relevância do enfoque *Dime* para formação leitora e estética da criança por meio do diálogo e da escuta.

Práticas de leitura na sala de aula: experiências por meio da conversa e da escuta

Enquanto pesquisadoras e professoras-mediadoras, reconhecemos a importância da leitura literária no dia a dia da escola, bem como a necessidade de que práticas que envolvam esse objeto sejam planejadas de forma sistemática pelos professores. A partir desse ponto, traremos um recorte das experiências com a leitura literária, realizadas com ênfase na conversa dos alunos, assim como nos inspira as ideias de Chambers (2007), que discutimos anteriormente. É nessa direção

⁶ No se trata simplemente de que la maestra tenga las preguntas listas en su cabeza, sino que también tiene que estar en sintonía con la conversación, saber usar las preguntas, “generales” o “especiales”, cuando siente que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño expresar algo que sólo intuye vagamente. El punto es que las preguntas no deben usarse indiscriminadamente cuando hay un intervalo en la conversación o cuando la maestra se siente compelida a cubrir más terrenos .

que as premissas que guiaram as estratégias de leitura adotadas apontam para uma busca contínua de formação estética do leitor e de construção de significados produzidos por meio de uma relação dialógica entre alunos, obras e professores. Como já pontuamos, nossa intenção é apresentar estratégias de leitura literária bem-sucedidas, realizadas com crianças que ainda não dominam a prática da escrita.

Caracterizando brevemente os sujeitos envolvidos e o *lócus* desse estudo: trata-se de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, composta por 23 (vinte e três) alunos, com idade entre 6 e 7 anos e que frequentam a escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo, de João Pessoa/PB. A escola atende uma média de 900 alunos, distribuídos em turmas que vão da pré-escola ao 4º ano do Ensino Fundamental⁷. Localizada na periferia da capital paraibana, a referida escola desenvolve em sua rotina de trabalho a leitura literária. Tal iniciativa se deu por meio de uma parceria entre a unidade escolar e a Universidade Federal da Paraíba, através de um projeto de extensão (PROBEX) – coordenado pela professora doutora Daniela Maria Segabinazi, em que os professores recebiam formação teórica e prática acerca do trabalho com obras de literatura infantil na sala de aula.

O projeto de extensão levou para o cotidiano da escola formação docente e sessões de mediação de leitura com as crianças, bem como organização de todo acervo da biblioteca escolar. O relato que ora apresentamos é fruto da construção dessa parceria entre escola e universidade, inclusive, uma das obras escolhidas para serem relatadas, também foi vivenciada pelas professoras em uma das formações que o PROBEX “Cultura literária na escola” desenvolveu na escola.

Traremos, a seguir, recortes das conversas que aconteceram durante a mediação de leitura na sala de aula, motivadas pelas leituras

⁷ Os dados referem-se ao ano letivo de 2022 – período em que foram realizadas as sessões de mediação de leitura com a turma citada no relato das práticas.

dos livros selecionados. Destacamos que todas as sessões de mediação de leitura literária são organizadas em três momentos: *antes*, *durante* e *depois* da leitura. Essa metodologia se apoia nas Estratégias de Leitura, postuladas por Girotto e Souza (2010), que dialogam com o enfoque *Dime* (CHAMBERS, 2007).

Segundo Girotto e Souza (2010), o “antes” – da leitura – refere-se às ações que motivam para leitura do texto, ativando o conhecimento prévio das crianças. Essa etapa, também corresponde à preparação e leitura do ambiente. O “durante” corresponde ao contato com o texto, é o momento propriamente dito da leitura. Já o “depois” abarca as atividades que são realizadas após a leitura do texto, desde as conversas, desenhos e outras experiências, como um piquenique, uma mesa de chás etc. Para tanto, tais ações devem estar conectadas com o texto.

Contextualizando a seleção dos textos, trata-se de duas obras de literatura infantil, as quais fazem parte do acervo da biblioteca da escola, distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2010) e do Programa Nacional do Livro Didático e Pacto para Alfabetização na Idade Certa (PNLD/PNAIC/2013). Os títulos são: *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*, de Milton Célio de Oliveira Filho, e *Lá vem o homem do saco*, de Regina Rennó, respectivamente.

Sem esgotar os argumentos de autores como Chambers (2007), Bajour (2012) e Colomer (2017), nossa escolha se pautou no desejo de ampliar o repertório dos alunos com obras de qualidade estética e literária, como também obras que atendessem ao gosto da turma. Os interesses dos alunos confirmam os indicadores de escolha, apontados por Coelho (1986), em que crianças em idade escolar teriam interesse por temas ligados ao universo dos animais e vinculados à realidade deles, como nas obras selecionadas. Além disso, nossa se-

leção buscou inserir no repertório dos estudantes livros de imagem, por compreendermos que eles são necessários para formação estética do leitor e, entre outras características, possibilitam que as crianças construam seus significados a partir da imagem que vê. As obras selecionadas trazem esse caráter investigativo que o leitor da imagem deve desenvolver, a fim de confirmar suas hipóteses.

Iniciaremos com o relato da sessão de mediação com a obra *A lagarta que tomou chá de sumiço*, de Milton Célio de Oliveira Filho, com ilustrações de André Neves. Essa obra foi publicada em 2007, pela editora Brinque-Book, e narra a história de uma investigação na floresta, que começa quando a Joaquina, preocupada porque não encontrou a amiga lagarta, vai solicitar ajuda à dona Coruja para resolver o caso. Num tom de mistério, a detetive Coruja segue as pistas indicadas pelos animais interrogados, na tentativa de solucionar o mistério da lagarta que sumiu. Através de ilustrações coloridas e com o toque particular de André Neves, cada página traz um jogo de adivinhação até o desfecho da obra, que revela o paradeiro da lagarta dada por desaparecida. Na verdade, aponta o paradeiro de todas as lagartas que um dia “cresceu, cresceu e virou a borboleta” (OLIVEIRA FILHO, 2007, p. 26-27).

Para o “antes” dessa prática de leitura, as crianças encontraram um ambiente com uma mesa posta com xícaras, garrafa térmica e caixinha com sachês para chá. Num primeiro momento, as crianças fizeram inferência sobre do que se trataria aquela preparação. Uns perguntaram o que iria acontecer, outros deram as respostas que tomariam café, outros disseram que aqueles objetos também poderiam servir para tomar chá. Nesse momento, as crianças trouxeram seus conhecimentos prévios, ao atribuírem aos utensílios dispostos sobre a mesa seu conhecimento de mundo. A professora perguntou se eles já haviam tomado chá, se sabiam qual era o tipo do chá que tomaram e

para que servia. Após esse momento foi apresentada a obra e, a partir de então, as inferências voltaram-se para a narrativa. Explorando capa e título e fazendo conexões com o ambiente, os alunos levantaram várias hipóteses sobre a narrativa a ser lida.

Em seguida, no “durante”, realizamos a proferição do texto. Como a estrutura da narrativa pede a interação do leitor, as crianças participaram fazendo inferências sobre qual seria o animal suspeito a ser apresentado na página seguinte. Posteriormente, chegamos ao “depois” da leitura, em que, para essa sessão de mediação, foi planejado uma conversa tomando como guia 6 (seis) das perguntas sugeridas no Enfoque *Dime*. Vejamos um recorte dessa conversa⁸.

P – Que história legal, não é gente!?

C – Sim! Muito boa, lê de novo!

P. Qual a parte que vocês acharam mais interessante?

A 1: A parte que eles (personagens) estavam pendurados. Iam virar borboleta (a ilustração mostra os personagens dentro de um casulo)

A 2: Eu gostei dessa parte que o A 1 gostou.

C: Eu também gostei dessa parte. Muito boa!

A 3: A melhor parte foi a do tucano, por causa do seu bico grande.

A 4: Eu também gostei da parte que A 1 citou.

A 5: Eu gostei da parte que estavam todos pendurados.

A 6: Gostei da parte que o camaleão fala com a coruja.

A 7: Eu gostei da mesma parte que todo mundo. Essa do casulo.

P: Tem alguma parte da história que vocês não gostaram?

A 8: Não gostei da parte da mosca.

A 6: É porque isso é nojento.

A 9: Eu não gostei de todos os bichos pendurados.

A 10: Também não gostei da parte da mosca. Eca!

P: Quando a prof. leu a história, vocês lembraram de alguma outra história, ou música ou desenho animado parecido com essa história aqui?

A 4: Já assisti um desenho com todos esses bichos.

⁸ Para as transcrições respeitaremos a pronúncia coloquial da fala das crianças, fazendo ajustes apenas na concordância das palavras. Utilizaremos P para voz da professora, A para sinalizar a fala dos alunos, enumerando-os para distingui-los, e C para crianças quando falam em conjunto.

A 5: Eu já ouvi essa história. Quando eu era pequeno, eu estava no berço e minha vó contou essa história pra mim. Eu dormi tanto no berço.

A 2: Eu lembrei de um dia que uma borboleta pousou no meu ombro.

P: E qual parte da história, que a prof. estava lendo, fez você lembrar disso?

A 2: A parte do final, onde aparece a borboleta.

A 11: Eu lembrei da coruja que eu vi perto do barbeiro. Era noite...

A 6: Sabe que todas as noites eu vejo duas corujas perto da minha casa?

Pousadas assim: (criança imita uma estátua).

A 12: Quando você tava lendo a história eu lembrei que um dia um mosquito picou minha irmã.

A 10: Todas as partes são muito legais. E eu vi um desenho muito legal que se chama Quintal da Cultura. Lá tem muitas histórias e eu acho que já vi essa, lá.

P: *Tem algo nessa história que vocês acharam estranho?*

A 11: Eu achei, essa parte da aranha, sem sentido.

P: Como assim, sem sentido?

A 11: Os olhos dela, não sei tem algo muito estranho.

P: É a ilustração, que você achou estranho?

A 11: Sim. É um desenho estranho, dá medo.

A 2: Eu também achei estranho o desenho (ilustração) do bicho preguiça.

A 5: Eu achei estranho porque eu pensei que quando ela tomou o chá ela ia ficar invisível, mas ela virou borboleta.

A 6: Ela ficou sem olho depois que virou borboleta.

A 5: Não, o olho dela está fechado.

A 6: Ah!

P: *Qual foi a personagem que vocês mais gostaram?*

A 5: Meu personagem preferido foi a borboleta, porque eu sempre quis voar!

A 1: O bicho preguiça. Ele muito fofinho!

A 3: Eu gostei mais da aranha. Achei ela muito estranha. Acho que ela sobe rápido na parede.

A 10: Olha, nessa história tem algo muito estranho: Todo mundo aparece no casulo. Eu nunca vi galinha virar borboleta.

A 5: Bem ela podia virar borboleta, ela já tem asas.

A 10: Não, não podia não! Galinha não vira borboleta.

P: *Se vocês tivessem que indicar esse livro para alguém. Vocês indicariam?*

C: SIM!

A 2: Eu indicaria como um livro bem engraçado!

A 3: E eu indicaria o livro como um detetive que fica investigando.

P: *Mas, afinal, essa lagarta tomou um chá mesmo?*

Uns disseram sim, outros, não.

A 5: Não tomou chá. Ela apenas foi dormir e virou borboleta.

P: *Porque será que no título do livro tinha assim: A lagarta que tomou chá de sumiço, se ela não tomou chá?*

C: Foi o autor. o autor que escreveu assim.

A 1: Não tinha chá, não.

A 4: Porque, chá de sumiço quer dizer que a pessoa desapareceu.

Como se vê, através do espaço para conversa e escuta, as crianças vão confirmando e descartando as hipóteses levantadas, bem como partilham as conexões com outros textos e com o mundo. Podemos perceber que, igualmente, por meio das trocas de interpretações, elas constroem sua compreensão do texto, ampliando seu repertório estético por meio das ilustrações e trocando interpretações e/ou aprofundando os sentidos a partir da escuta do outro.

Continuando, apresentamos a seguir, recortes da experiência de conversa sobre a obra *Lá vem o homem do saco*, de Regina Rennó, publicado em 2013, pela editora Edipucrs. Trata-se de um livro de imagem, ou seja, uma obra composta apenas por ilustrações, constituindo uma narrativa visual. Abramovich (1997, p. 33) caracteriza os livros de imagem, afirmando que “esses livros [...] são, sobretudo, experiências de olhar. O olhar do autor e o olhar do leitor”. Outrossim, o livro de imagem promove a conversa entre o leitor, o autor e o texto, pois possibilita ser reconstruído a partir das experiências de quem o lê.

Nessa perspectiva, a obra *Lá vem o homem do saco* (2013) se configura com um caráter investigativo, narrando, por meio de imagens, a história de um homem que percorre as ruas de uma cidade e, conforme caminha, vai sendo observado por crianças amedrontadas. As cores escuras e monocromáticas das imagens utilizadas em praticamente todo o livro dão um tom de suspense à história e favorecem inúmeras hipóteses dos leitores, bem como as perspectivas das ima-

gens permitem inferir que o homem misterioso é observado por vários ângulos enquanto segue seu trajeto.

Mas, o que o homem carrega no saco? Para onde vai? São inquietações que instigam o leitor a prosseguir a leitura, fazendo muitas inferências até chegar ao desfecho final e descobrir a utilidade do saco, levando-o a uma quebra de expectativa ao perceber, junto à surpresa dos personagens, a sua surpresa também. Longe de ter um caráter moralizante, é inevitável que o leitor, ao término dessa obra, perceba que foi conduzido a ter pelo “homem do saco” sentimentos de preconceito como os das personagens do enredo.

Antes de apresentar os relatos a partir dessa leitura, contextualizamos que a sessão de mediação seguiu estratégias semelhante à apresentada com a obra *A lagarta que tomou chá de sumiço* (2007), ou seja, seguimos um roteiro com o “antes”, o “durante” e o “depois” da leitura. A prática de mediação iniciou com uma conversa sobre lugares em que as crianças brincavam. Esse foi o mote para que fossem levantados os conhecimentos prévios dos alunos. Como a narrativa aborda um tema que se aproxima da realidade do cotidiano dos alunos, a conversa inicial configurou-se como uma chave de acesso ao enredo da obra selecionada, como veremos a seguir.

P: *Vocês gostam de brincar?*

C: Sim

P: *Qual a brincadeira preferida de vocês e onde costumam brincar?*

C: Toca-toca, esconde-esconde...

C: Na rua.

P: *E a mãe de vocês, deixa que vocês brinquem na rua?*

A 1: Deixa, mas ela pede pra ter cuidado.

A 2: Não brinco na rua, porque minha mãe diz: “E se você for atropelado, se aparecer alguém e lhe roubar, se você cair” ... Um monte de coisas.

A 3: Minha mãe deixa, mas diz que não devo conversar com estranhos.

A 4: A minha diz que não devo aceitar doces de pessoas estranhas, porque geralmente eles vêm num carro preto e roubam as crianças. E minha mãe disse que tem um homem do saco que rouba crianças.
A 1: Sim, é verdade. Tem o papa figo que come as crianças.
C: Sim. Tem o homem do saco.

P: *E quem é o homem do saco?*

C: É um homem que anda pela rua com um saco e rouba as crianças desobedientes.

A partir desse ponto, segue a narrativa da obra e por se tratar de um livro de imagem, optamos por uma leitura – o “durante” – que fosse realizada com os alunos. A cada cena as crianças iam descrevendo o que viam e apresentavam suas inferências, sobre o que estava por vir na sequência. Conforme o passar das páginas, os alunos deduziram que o homem passava por uma rua e que as personagens que apareciam nas janelas estavam assustadas, com medo e que aquele homem seria “o homem do saco” e voltaria, supostamente, à noite para pegar aquelas crianças das janelas. A partir dos detalhes das cenas, os alunos foram elaborando suas inferências e construindo a compreensão do texto.

A 1: Aqui tem o homem do saco. Quando essas crianças saírem pra brincar na rua ele vai pegar elas.

A 2: Esse homem tá escondido e talvez vá oferecer um doce a essa criança da janela pra depois roubar ela.

A 4: O homem vai passando e observando as crianças e quando chegar a noite ele volta e pega elas.

A 5: O saco está amassado! Acho que é por causa da quantidade de crianças que estão dentro dele.

A 1: Eu acho que o saco tá amassado porque ele é uma pessoa pobre que cata latinhas. O saco é grande, amassado e sujo porque ele cata latinhas na rua. Não é o homem do saco. É só seu cabelo bagunçado. – Professora, eu já vi um homem na rua com a cara assim e o cabelo assanhado, mas ele não era mau. Ele era um catador de latinhas e ele era muito sujo. Minha mãe disse que ele não tinha lugar pra fazer sua higiene.

A 6: Eu acho que é o homem do saco, porque no começo da história o saco dele tava vazio e agora tá grande.

A narrativa segue com a colaboração das crianças. Elas vão observando cada ilustração, a fim de confirmar ou não suas hipóteses. Na página 18 (dezoito), a personagem senta-se em um banco na rua e essa cena provoca opiniões diversas nos alunos, que discutem entre si o que estaria acontecendo. Algumas crianças inferiram que essa “pausa” seria em virtude do cansaço do homem, outros se referiam ao peso do saco (cheio de crianças), outros argumentaram que esta cena revela as crianças observando o homem através da janela e elaborando um plano – as personagens estariam pensando em estratégias para descobrirem o que haveria dentro do saco daquele homem. Até que a personagem começa a abrir o misterioso saco. Nessa imagem, o leitor vê algo vermelho que está prestes a ser tirado do saco. A cena desencadeou muitas antecipações.

C: É uma criança, que ele roubou.

A 1: Não. Isso são as latinhas que ele catou. Tem refrigerante que é vermelho.

A 8: Eu acho que é uma criança que tá aí dentro. Deve ter muitas crianças no saco.

A 4: Pode ser um boné vermelho, que tava na cabeça de uma criança e ela está dentro do saco.

C: Sim! São as crianças que ele roubou e matou.

As páginas seguintes apontam o ponto alto da narração. Nela, o leitor vê que no interior do saco havia mesmo uma sanfona. Essa cena representa a quebra de expectativa do leitor. A partir desse ponto, as páginas que, até o momento, eram monocromáticas, ganham um colorido. Ao observar a ilustração, é perceptível o quanto os alunos ficaram admirados com o desfecho da história. É o momento em que uns confirmam suas hipóteses e que outros as refutam. Esse fato faz com que eles retomem o texto conversando entre si.

C: Ele é um artista!

C: Vai ter um show aí na praça.

A 7: Eu acho que ele é mesmo o homem do saco. Esse negócio (referindo-se a sanfona) é pra iludir as crianças. Ele vai tocar e enfeitiçar as crianças.

A 8: É, eu acho isso também.

P: E o que faz vocês acreditarem que ele seja o homem do saco, e não um artista?

A 8: Porque na história mostrou ele caminhando e olhando para as crianças com a cara de mau.

A 9: É! E se ele é bonzinho porque a história mostra ele andando como se estivesse se escondendo?

A 1: Ele não tava se escondendo, ele tava cansado.

A 7: E porque ele andava como se tivesse se abaixando.

A 1: Era o peso da sanfona, por isso ele andava assim.

A 7: Eu acho que essa história não termina bem. Olha essa cor preta aí (referindo-se à falsa guarda do livro).

A 8: Professora, algo muito estranho vai acontecer.

A 1: Não é isso. Isso foi uma estratégia do dono do livro (autor) para enganar a gente. Ele queria que a gente pensasse que esse homem era mau, só porque tem essa cara assim, mas ele não era mau. Era bonzinho e todo mundo ficou feliz com essa música.

Como se vê, nesse e em outros momentos, a fala das crianças vai preenchendo as lacunas das imagens, fazendo-as antecipar acontecimentos, buscar compreender e realizar conexões do texto com o mundo. Também chama atenção nesses relatos como uma das crianças (A 1) já antecipa que, talvez, as ilustrações apresentem algo que não seja o que “realmente” estivesse acontecendo – o jogo do texto. Percebemos que a leitura do livro já havia suscitado muitas reflexões e conversas, o que não esgota as possibilidades de estender o diálogo. Para tanto, esse momento – “depois da leitura” – deve ficar claro para os alunos que não se trata de recontar o texto, mas de refletir sobre o que eles pensam sobre ele e o que a narrativa despertou em cada um. Diante disso, a professora optou por usar apenas 4 (quatro) perguntas do enfoque *Dime*, as quais permitiram as crianças a pensar sobre a leitura da obra como um todo.

P: Agora que concluímos a leitura, qual é a parte dessa história que vocês mais gostaram ou acharam interessante?

A 1: A parte que achei mais interessante, foi quando o homem foi passando embaixo da janela. Porque aquele menino podia pegar um saco e jogar na cabeça dele.

A 10: A parte mais interessante é aquela que vai saindo uma coisa do saco.

A 4: Eu gostei da parte que o homem pega a sanfona.

A 11: Eu gostei da parte que ele chega e as crianças ficam ao redor dele.

A 5: A parte mais interessante é quando ele tá andando na rua e parece que tá se escondendo.

A 12: Eu gostei da parte que ele ficou tocando. No final.

P: *Tem algo na história que vocês não gostaram?*

C: Sim! A parte que mostra uma coisa vermelha dentro do saco.

A 2: Eu não gostei da parte que ele abre a sacola, porque me deu medo.

A 12. Eu também não gostei dessa parte, A 2.

A 6: Não gostei quando ele abriu o saco e apareceu uma coisa vermelha. Fiquei com medo.

P: *Há algo que vocês acharam estranho?*

A 11: Eu achei estranho porque as crianças ficaram ao redor dele e eu achei que tivesse outra coisa dentro do saco.

A 3: A parte mais estranha é a capa, porque aparece uma sombra de um homem e a gente não dá pra ver direito o que é.

A 7: No início da história, eu achei estranho, porque ele anda como tivesse se escondendo de alguma coisa.

A 8: A parte mais estranha da história é quando aparece uma coisa vermelha no saco, porque eu pensei que fosse uma criança cheia de sangue.

A 9: Sim, também achei estranho, porque só aparece um negócio vermelho e achei que fosse uma criança cortada.

A 1: Olha, A 9, podia ser um boné também. Um boné vermelho! Tem muitas coisas vermelhas.

P: *Quando a prof. estava lendo, vocês lembraram de outra história, ou algo que aconteceu com vocês que fosse parecido com essa história?*

A 10: Eu lembrei que vi na TV uma história como essa. Um homem do saco roubou uma criança.

A 1: Professora, eu lembrei que outro dia eu tava jogando no celular e ouvi um barulho. Quando fui olhar, pela janela, eu vi um homem com um saco que estava passando na minha rua.

Os recortes, ora apresentados, ilustram o que entendemos como primeiro pressuposto de nossa discussão: a relevância do trabalho

com a leitura literária por meio de atividades bem planejadas e com uma mediação adequada. Ainda em relação à leitura da obra *Lá vem o homem do saco* (2013), é interessante observar que, por se tratar de um livro de imagem, à medida em que os alunos são desafiados a construir a narrativa, eles vão verbalizando suas inferências e conexões com o mundo à sua volta.

Por fim, destacamos que além da conversa sobre o texto, cada uma das práticas foi encerrada com uma atividade pós-leitura. Para a obra *A lagarta que tomou chá de sumiço* (2007), as crianças foram convidadas a degustar um chá enquanto relem a história com livro em mãos, já com a obra *Lá vem o homem do saco* (2013), foi solicitado que os alunos desenhassem, em sacos de papel, seus medos.

Considerações finais

Levar a leitura literária para a sala de aula e garantir a formação estética de leitores não é uma tarefa simples e, portanto, exige-se mais da escola, enquanto espaço de acesso à cultura e do professor, que possui a função de despertar o gosto pela leitura através das práticas. Assim, entendemos que a formação leitora é algo que ultrapassa os conhecimentos pedagógicos e vai mais além, devendo chegar a uma formação estética e humana, que tem na escola um dos seus principais meios de desenvolvimento. Para tanto, o simples contato com obras de literatura não são suficientes para desenvolver o apreço pela leitura e formar leitores capazes de perceber o mundo e de construir sentidos através das leituras realizadas. Concluimos, portanto, que os sujeitos envolvidos na formação leitora das crianças devem repensar o seu papel enquanto corresponsáveis por esse processo, buscando metodologias que ajudem a inserir as crianças no mundo da leitura de modo mais significativo.

Consideramos, igualmente, que a formação do leitor literário se consolida a partir de práticas que propiciam trocas de interpretações e de sentidos, espaços e, sobretudo, tempo para alunos e professores discutirem as experiências com o texto. Desse modo, é tão importante ler, visitar a biblioteca, folhear livros, como dialogar sobre eles. As conversas sobre o texto, especialmente aquelas realizadas em grupo, enriquecem o sentido simbólico do contexto e ampliam as experiências de fruição estética. Para Chambers (2007), compartilhar a construção de significados, emoções e as conexões que os livros estabelecem, não se dá necessariamente de maneira formal e ordenada, mas por meio do diálogo, na medida que se interage com o texto e com os pares.

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou discutir a importância de práticas exitosas de leitura para formação do leitor no ambiente escolar, apontando para a relevância da conversação, da escuta e da mediação. Para tanto, apresentamos recortes de práticas de leitura vivenciadas em uma turma do Ensino Fundamental. O modo como o texto foi organizado possibilitou uma reflexão teórica acerca do papel do professor, como mediador da leitura, bem como a importância de momentos de conversa sobre o texto lido.

Nos recortes das práticas de leituras, apresentamos a nossa vivência com a mediação da leitura e as conversas literárias na sala de aula, as quais têm se mostrado como possibilidades relevantes para um trabalho fecundo e exitoso com a mediação da leitura de literatura, embora não sejam únicos. Nesse sentido, algumas observações finais se fazem necessárias. Destacamos, assim, a importância do exercício do diálogo e da escuta, ainda que não seja uma tarefa fácil quando realizada com crianças e em turmas numerosas, o que demanda do mediador sensibilidade e empenho para que o foco e a atenção da discussão não se percam. Por outro lado, vimos que esse trabalho

necessita de planejamento e formação docente, como pontua Bajour (2012, p. 40), ao nos falar sobre “uma escuta alimentada com teorias, já que para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos se torna produtivo o manejo de alguns saberes teóricos por parte do mediador”. Desse modo, é importante que o professor esteja preparado para esse momento, que conheça o texto, que esteja aberto a opiniões divergentes e que possa contribuir com a construção de sentidos, sobretudo, participando como leitor.

Como vimos, nos recortes apresentados nesse trabalho, as crianças são capazes de levantar hipóteses e de discutir sobre as obras trabalhadas em sala de aula. Observamos, do mesmo modo, a importância de ampliar os espaços de conversa explorando o conhecimento prévio que os alunos possuem, possibilitando um ambiente para mediação que promova a interação entre os leitores e o texto. Outro ponto a se considerar é a continuidade de momentos para conversas sobre as leituras do texto literário e, mais tarde, leituras do mundo. Portanto, a proposta metodológica que aqui apresentamos, com ênfase na conversa, se fundamenta por entendermos que a construção dos significados de um texto se dá a partir da interação com o outro. Por isso, alertamos sobre a relevância de dar voz ao aluno, de deixá-lo falar, de trazer para a conversa seu conhecimento de mundo, de relacionar esse conhecimento com o texto e que o aluno possa, também, desenvolver a habilidade de escuta do outro. Dito isso, é pertinente que tais práticas de promoção do diálogo seja um trabalho permanente na sala de aula, para que o aluno consiga ampliar sua formação leitora.

Por fim, uma das principais conclusões a que as análises realizadas neste trabalho nos permitem chegar, além dos argumentos já pontuados ao longo dessa discussão, se refere à importância dos momentos de conversa, não somente no “*depois* da leitura”, mas também no “antes”. Entendemos que os diálogos antes da leitura se configuram

em oportunidades fecundas de trocas e de contribuição para o conhecimento do mundo e do outro. Vale recordar a afirmação de Chambers (2017), ao dizer que as conversas não são práticas isoladas e também não são uma parte da sessão de mediação, elas devem permear toda a atividade de leitura para e com os alunos.

Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1986.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.
- CHAMBERS, A. *Dime – los niños, la lectura y la conversación*. tr. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global Editora, 2017.
- FERNANDEZ, C. *Literatura como direito humano*. Revista Emília, 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/author/cida-fernandez>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- GIROTTI, C; SOUZA, R. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelin Simões; ARENA, Dagoberto Buin; MENIN, Ana Maria. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras, 2010.
- MEDINA, M. B. *A formação do promotor de leitura*. Revista Emília, 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/author/maria-beatriz-medina>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- OLIVEIRA FILHO, M. C. de. *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

RENNÓ, R. *Lá vem o homem do saco*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

SILVA, I. M. M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Anais do evento PG letras, v. 30, p. 514-527, 2005.

Recebido em: 30/01/2023

Aprovado em: 20/03/2023