

# ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E MEDIAÇÃO DOCENTE

Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva<sup>1</sup>

## Resumo:

Este texto pretende responder à questão: Como mediar práticas de leitura literária na educação infantil? Sabe-se que a atitude dos pequenos diante do livro deriva de suas oportunidades de acesso a ele, por isso, o artigo também objetiva subsidiar o desenvolvimento de práticas de leitura literária pelos docentes a partir de discussão teórica e experiências de mediação. Metodologicamente, é um recorte de pesquisa qualitativa realizada por estudo de caso etnográfico, que teve como universo uma *Bebeteca* e como sujeitos, a pesquisadora e crianças de Berçário e Maternal. Os resultados mostram que a mediação literária possibilita a aquisição de gestos leitores embrionários desde os bebês que balbuciam, pegam os livros, levam-nos à boca, tentam folheá-los, voltam à capa, atentam-se por mais tempo em uma página do que em outra, passam as mãozinhas para sentir a textura da folha, ou seja, há melhoria na postura de leitor, no como se sentar para ouvir a história; gradativamente, amplia-se a qualidade da atenção que direcionam às atividades de escuta; há o estabelecimento de conexões entre o lido e suas vivências; o vocabulário é enriquecido e a função social da leitura ganha significado na vida dos (bem) pequenos a partir do contato prazeroso (e mediado) com o objeto livro e suas narrativas. Conclui-se que mediações docentes podem ser adequadas ao aprendizado e ao desenvolvimento da atitude leitora ao considerarem o uso de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; GIROTTO e SOUZA, 2010; WHITEHURST, 2002) desde os pequenininhos como os bebês.

## Palavras-chave:

Leitura na infância. Educação Infantil. Estratégias de leitura. Mediação docente. Formação do pedagogo.

## READING STRATEGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND TEACHING MEDIATION

## Abstract:

This text intends to answer the question: How to mediate literary reading practices in early childhood education? It is known that the attitude of young children towards the book derives from their opportunities to access it, therefore, this article also aims to subsidize the development of literary reading practices by teachers from theoretical discussion and mediation experiences. Methodologically, it is an excerpt of qualitative research carried out by an ethnographic case study, whose universe was a *Bebeteca* and as subjects, the researcher and children from Nursery and Preschool. The results show that literary mediation makes it possible to acquire embryonic reader gestures from babies who babble, pick up books, put them in their mouths, try to leaf through them, return to the cover, focus on a page for longer than in another, they pass their hands to feel the texture of the paper sheet, that is, there is an improvement in the reader's posture, in how to sit down to listen to the story; gradually, the

<sup>1</sup> Doutorado em Educação. Curso de Pedagogia/UAE EDU, da Universidade Federal de Jataí. E-mail: keniaaquino@gmail.com. Integrante dos grupos de estudo e pesquisa Alfale/UFR, Cellij/Unesp e NuFOPE/UFJ.

quality of the attention that they pay to listening activities is increased; there is the establishment of connections between what is read and their experiences of life; the vocabulary is enriched and the social function of reading takes on meaning in the lives of the (very) little ones from the pleasant (and mediated) contact with the book in itself and its narratives. It is concluded that teaching mediations can be adequate to the learning and the development of the reading attitude when considering the use of reading strategies (SOLÉ, 1998; GIROTTO and SOUZA, 2010; WHITEHURST, 2002) since the little children as much as babies.

**Keywords:**

Early childhood reading. Early Childhood Education. Reading strategies. Teaching mediation. Pedagogue training.

## ESTRATEGIAS DE LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y MEDIACIÓN DOCENTE

**Resumen:**

Este texto procura responder la pregunta: ¿Cómo mediar en las prácticas de lectura literaria en la educación de la primera infancia? Se sabe que la actitud de los más pequeños hacia el libro se deriva de sus oportunidades para acceder a él, por lo tanto, esa investigación también tiene como objetivo subsidiar el desarrollo de prácticas de lectura literaria por parte de los docentes a partir de debates teóricos y experiencias de mediación. Metodológicamente, es un extracto de investigación cualitativa realizada por un estudio de caso etnográfico, cuyo universo era un *Bebeteca* y, como sujetos, la investigadora y los niños chiquitos de Guardería y Maternal. Los resultados muestran que la mediación literaria hace posible adquirir gestos de lectores embrionarios desde bebés que balbucean, recogen libros, se los llevan a la boca, intentan hojearlos, regresar a la portada, enfocarse en una página por más tiempo que en otra, pasan sus manitas para sentir la textura de la hoja, es decir, hay una mejora en la postura del lector, en cómo sentarse para escuchar la historia; gradualmente, se aumenta la calidad de la atención que conceden a las actividades de escucha; existe el establecimiento de conexiones entre la lectura y sus experiencias de vida; el vocabulario se enriquece y la función social de la lectura adquiere sentido en la vida de los (muy) pequeños a partir del contacto agradable (y mediado) con el objeto libro y sus narraciones. Se concluye que las mediaciones de enseñanza pueden ser adecuadas para el aprendizaje y el desarrollo de la actitud lectora al considerarse el uso de estrategias de lectura (SOLÉ, 1998; GIROTTO y SOUZA, 2010; WHITEHURST, 2002) desde los más chiquitos como a los bebés.

**Palabras clave:**

Lectura infantil. Educación Infantil. Estrategias de lectura. Mediación docente. Formación del pedagogo.

**Para começar a conversa...**

A mediação de leitura na primeira infância é o tema deste artigo que objetiva contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura literária pelos professores da Educação Infantil por meio de discussão teórica e análise de algumas experiências de

mediação. Trata-se de um recorte da tese de doutoramento intitulada *O nascimento do pequeno leitor: estratégias, leitura e mediação na primeiríssima infância*, defendida na Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Presidente Prudente/SP no ano de 2019, e tenta responder ao problema: Como mediar práticas de leitura literária na Educação Infantil? Os dados apresentados foram produzidos a partir de estudo de caso etnográfico em uma Bebeteca daquele município, tendo como sujeitos a própria pesquisadora, bebês do Berçário e crianças do Maternal.

O estudo aponta como resultados que a mediação literária realizada pelo docente propicia que a criança pequena consiga construir gestos embrionários de leitura que envolvem a relação com o objeto livro, a história que ele porta e a forma como a narrativa é mediada. Tais gestos são iniciais no processo de formação do leitor que, aos poucos, evoluem para o sentar-se e ouvir; desenvolvem atenção às atividades de escuta por mais tempo e com mais qualidade; conectam o lido a outros livros e a suas experiências de vida; enriquecem o vocabulário; e aprendem a função social da leitura por meio do acesso aos livros e da mediação de suas histórias. Além disso, é possível concluir que as mediações docentes mais adequadas ao aprendizado e ao desenvolvimento do comportamento leitor para a criança da primeira infância também consideram o uso de estratégias de leitura estudadas por Solé (1998), Giroto e Souza (2010) e Whitehurst (2002) desde muito cedo.

Para apresentarmos esses dados, o texto se organiza, primeiramente, com o embasamento da Teoria Histórico-Cultural sobre o amadurecimento infantil; depois discute como as estratégias de leitura podem ser utilizadas na Educação Infantil; em seguida, apresenta algumas experiências da pesquisa de doutorado; e, por último, traz as considerações finais.

### **O desenvolvimento da criança pequena: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural**

Em todos os níveis de ensino, o pensar e o agir do professor são orientados por uma teoria. Isso significa que, se pensarmos na leitura com a criança pequena, as concepções que o docente tem acerca do ser humano e de como ele se desenvolve refletem sobre as vivências pedagógicas planejadas.

Para a Teoria Histórico-Cultural (THC), a criança aprende desde seu nascimento e aprender é sinônimo de vivenciar, de atribuir sentido a toda e qualquer experiência. Diferentemente da psicologia tradicional, para a qual todo conhecimento é dado pela hereditariedade e que, ao nascer, a criança possui todas as aptidões e capacidades apresentadas quando adulto. Pensar de um jeito ou de outro influencia em como o professor compreende a criança e, por consequência, interfere em como ele medeia as situações de aprendizagem e, ao mesmo tempo, pode ser mais ou menos adequado ao desenvolvimento infantil.

Para a Escola de Vigotski, que divulga a THC, a função da educação é assegurar a constituição de aptidões, capacidades e qualidades que são, a princípio, externas aos sujeitos, mas podem ser oportunizadas e dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Nesse decurso, o educador é essencial, pois é responsável por mediar a relação do pequeno com o mundo, porque aquele direciona intencionalmente o processo educativo deste, garantindo que toda criança, e cada uma individualmente, possa se apropriar das características humanas, reproduzindo-as, fato que sem a mediação seria impossível, visto que somente pela experiência social, a partir do seu uso efetivo, os objetos da cultura assumem a finalidade para a qual foram concebidos (VIGOTSKII, 2001).

Por isso, é importante os mediadores terem em mente que os interesses e as necessidades humanas são ensinados e aprendidos a partir de condições concretas de educação e vida. Aquela criança que não para ouvir histórias, por exemplo, de acordo com Mello (2004) provavelmente começará a parar e ouvir se as narrativas contadas forem agradáveis e envolventes por sua temática ou forma de exposição, criando nela o interesse, a necessidade de ouvir ou mesmo o regozijo da escuta. Desse modo, fundamentando-se na THC, o professor pode oferecer, como base do processo educativo, a atividade pessoal da criança, na qual o mediador guia e regula tal atividade, “escutando” as necessidades infantis.

Mello (2004) esclarece que, em cada etapa do desenvolvimento, a criança adota um tipo de atividade principal que, dentro de suas particularidades, determina suas relações com a realidade circundante e ampliam suas qualidades humanas. De maneira geral, até a idade escolar, ela passa por três formas de atividade principal (relação ou comunicação), isto é, formas como estabelece contato com o mundo, comunica-se e se desenvolve: 1ª) comunicação emocional com o adulto; 2ª) objetual manipulatória; e 3ª) jogo de papéis. Em todas, a aprendizagem é efetivada se as situações assegurarem que as crianças se envolvam no que fazem e não atuem involuntariamente, mas que ajam com o corpo e a mente.

Desde o nascimento e em seu primeiro ano de vida, o bebê “se comunica emocionalmente com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com o objeto” (MUKHINA, 1996, p. 47), visto que apresenta necessidade de contato afetivo, porque é, por inteiro e de forma direta, dependente corporalmente, tendo o contato físico praticamente contínuo com troca de fraldas, banho, alimentação, brincadeiras e exigindo o apoio do adulto, pois ainda não fala, e seu choro, sorriso, balbucio, gesto e olhar representam o veículo para se comunicar com seu entorno.

Com o passar do tempo, aproximadamente até os três anos, junto da necessidade da criança em ter a cooperação do adulto para realizar suas ações, surge seu interesse pelos objetos que a rodeiam, neste momento, a relação passa de emocional para objetual, pois se volta para as ações com os objetos, não mais apenas para sua manipulação aleatória, mas para que cumpram sua função social e surge o início da autonomia infantil quando o pequeno passa a ter domínio dos procedimentos socialmente construídos com utensílios diversos (como os livros). Tal controle só é possível com a participação do mediador que mostra como usar os instrumentos sociais; no entanto, o adulto atua apenas como mais um elemento importante da situação de ação objetual, pois a comunicação emocional, neste momento, é relegada e aparece em primeiro plano a colaboração prática, ou seja, a criança se ocupa do objeto e sua ação com ele (ELKONIN, 1987). O psicólogo soviético revela ainda que, no período de manipulação objetual, forma-se a “inteligência prática”, o desenvolvimento sensório-motor, que prepara o surgimento da função simbólica. Nesta fase se torna visível o processo de apropriação, como se as ações se separassem dos objetos em que foram primariamente descobertas e se transferissem a outros objetos parecidos, mas não idênticos aos primeiros. Assim, nasce a generalização das ações.

Dos quatro anos em diante, a criança apresenta a necessidade de participar das relações dos mais velhos e de suas ações, surge, então, na idade pré-escolar, como atividade guia, o jogo de papéis ou jogo simbólico, o faz de conta. A partir disso, Elkonin (1987) afirma que se forma na criança o anseio por realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, desejo que constitui o principal momento de sua preparação para a aprendizagem escolar. No que diz respeito ao objeto, Mukhina (1996) explica que a criança age inicialmente com ele e, posteriormente, compreende seu significado no jogo simbólico.

O professor, ao se apropriar desses conceitos da THC (atividade e formas de comunicação com o mundo, isto é, atividades guias ou principais), poderá propor um fazer compartilhado mais humanizado e significativo com a criança, possibilitando que ela permaneça ativa em relação ao que já sabe, mas tenha condições de aprender “coisas” novas.

Diante do exposto até aqui, é possível garantir que, por meio das experiências de leitura mediada, o adulto pode criar interesses e necessidades nas crianças em relação ao livro e, nesse momento, a leitura consistirá em uma necessidade infantil e matéria-prima para necessidades psíquicas.

Tendo discutido rapidamente sobre o desenvolvimento infantil com base na Teoria Histórico-Cultural, ou seja, como a criança foi vista durante a pesquisa aqui relatada, passamos a discorrer sobre as estratégias de leitura pensadas e estruturadas para a pequena infância.

### **Estratégias de leitura na Educação Infantil**

Ler com as crianças facilita a criação de vínculos afetivos entre o adulto e os pequenos, oferecendo benefícios cognitivos, emocionais e sociais. Tais ganhos originam um clima propício para experiências íntimas durante o ato de ler que podem perdurar por toda a vida ou simplesmente serem favoráveis para experiências futuras de leitura ou contação durante a própria infância. No entanto, além da frequência desses momentos de partilha do texto, também é importante a maneira **como o adulto medeia tal interação com o livro** (WHITEHURST, 2002). Muitos mediadores costumam narrar sozinhos a história à medida que a criança passivamente escuta e, às vezes, vê as ilustrações. Porém tal configuração não oferece todas as vantagens que esse momento pode conceder.

Assim, Whitehurst (2002) propõe a *Dialogic Reading*, isto é, a leitura dialógica, na qual se efetiva uma interação entre mediador, texto e ouvintes. O mediador encoraja os pequenos a participarem da narração do livro a partir do diálogo e de perguntas, envolvendo-os em discussões durante a partilha do texto, desenvolvendo, desse modo, sua atenção e curiosidade por meio de estratégias de leitura como as estudadas por Girotto e Souza (2010)<sup>2</sup>. Em outras palavras, nesta metodologia ou método de leitura, a partir de uma atmosfera favorável, o mediador proporciona que o momento de proferir ou contar seja compartilhado entre mediador e (pequeno) ouvinte/leitor, fazendo da criança também ativa nesse processo, o que suscita ainda mais seu interesse pelos livros e suas histórias.

---

<sup>2</sup> As estratégias estudadas pelas autoras são: conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Todas envolvidas pela estratégia mãe conhecimento prévio.

Por isso, para o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento da qual este artigo é recorte, além das estratégias propostas por Solé (1998)<sup>3</sup> e Girotto e Souza (2010), as experiências iniciadas por Whitehurst (2002) sobre a leitura dialógica também colaboram para a compreensão de como é possível se ensinar a ler na primeira infância.

Diferentemente de Whitehurst (2002) que em sua proposta utiliza a *Dialogic Reading*, buscamos a utilização dos princípios da leitura dialógica e demais estratégias de leitura desde alguns meses de vida e não apenas a partir dos dois de anos de idade, pois consideramos, com base na Teoria Histórico-Cultural, que desde seu nascimento os bebês são sujeitos aprendentes e desenvolventes. Sendo assim, realizamos as sessões de mediação como momentos compartilhados e participativos, **lendo** dialógica e interativamente não apenas para as crianças, mas **com** elas e muito antes de completarem um ano de vida.

Whitehurst (2002) defende a *Dialogic Reading*, pois crianças que têm experiências de leitura dialógica estão substancialmente à frente daqueles que só têm experiências tradicionais de leitura em testes de desenvolvimento da linguagem, visto que [a leitura dialógica] se trata de uma técnica de leitura compartilhada de livros que inclui múltiplas leituras da obra, durante as quais o adulto usa uma abordagem sistemática e dialogada para encorajar a criança se tornar contadora, proferidora e leitora (INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2012a, 2012b), desenvolvendo não apenas habilidades de compreensão leitora como também de oralidade.

A base fundamental da leitura dialógica de Whitehurst (2002) é uma sequência de **estratégias de interação** chamada PEER com nome originado pelas iniciais de quatro palavras em inglês: **P**rompt (Estímulo); **E**valuate (Avaliação); **E**xpand (Expansão); e **R**epeat (Repetição). Em outras palavras, a técnica PEER consiste em um modo de auxiliar a criança a falar durante a leitura. Se considerarmos as iniciais em português, teríamos EAER.

Essas estratégias de interação (PEER ou EAER) consistem em estímulos para uma pequena conversa entre a criança e o adulto sobre o livro. É uma abordagem utilizada para compartilhar uma história já lida ou contada pelo menos uma vez. Pode ser empregada para ler várias páginas de um livro e seu objetivo é simples: possibilitar que a criança se torne contadora da história. De maneira que, ao longo do tempo, o adulto lê cada vez menos.

Como exemplo dessa conversa, o mediador pode dizer, enquanto aponta para uma ilustração: “o que é isso?” [estímulo]. A criança pode responder algo como: “um caminhão” e

---

<sup>3</sup> Solé (1998) propõe o uso de estratégias em três momentos: antes, durante e depois da leitura.  
Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - Edição Especial 2021.

o mediador pode dizer: “Sim, isso é um caminhão [avaliação], um caminhão de bombeiros [expansão]. Você gosta desse caminhão de bombeiros? [repetição]”.

**Para estimular**, pode-se solicitar à criança que comente algo sobre o livro ou determinada página ou até a respeito de um objeto da ilustração para envolvê-la na história e auxiliá-la na construção de seu vocabulário. Posteriormente, **avalia-se a resposta dada pela criança** (não no sentido de certo ou errado, mas de coerência em relação à compreensão), permitindo a troca de informações entre as duas partes da conversa (mediador e criança). Se necessário, com sensibilidade, comenta-se a resposta adequando-a ao livro e à narrativa. Depois, **amplia-se a resposta infantil**, reformulando ou adicionando informações. Por último, **repete-se** a verbalização da criança validando-a e repetindo-a com a expansão de dados realizada pelo adulto, isso geralmente amplia o vocabulário infantil e propicia a compreensão.

Whitehurst (2002) sugere cinco maneiras de se estimular a criança a conversar na leitura dialógica que podem ser lembradas a partir da palavra (CROWD) que se forma com as iniciais das seguintes palavras em inglês: **C**omplete (Completar); **R**ecall (Recordar); **O**pen-ended (Perguntas abertas); **W**h questions (Questões fechadas); **D**istance (Distanciar).

A sequência CROWD consiste nos possíveis tipos de diálogo (**estímulos estratégicos**) a se estabelecer com a criança durante a leitura. Se considerarmos as iniciais das palavras em português, poderíamos utilizar como recurso mnemônico: CRPAFD, isto é, Completar, Recordar, Perguntas Abertas e Fechadas, Distanciar.

Na ação **completar a lacuna**, deixa-se um “espaço em branco” no final de uma frase para que a criança preencha-a com informações comuns à narrativa. De acordo com o Indiana Department of Education (2012c), normalmente esta é uma estratégia utilizada em *livros com rimas, acumulação ou repetição*, sendo um tipo de estímulo que auxilia na observação da estrutura da linguagem e na ampliação da compreensão auditiva e visual.

O estímulo de **recordar** consiste em realizar perguntas sobre o que aconteceu em um livro já lido/visto/ouvido pela criança. A recordação ajuda o pequeno a compreender o enredo da história e a descrever sequências de ações ou eventos específicos, engajando-a e auxiliando na recordação de detalhes. Por isso, pode-se recordar não apenas no final de um livro, mas também em seu início sempre que a criança já o conhece previamente, visto que consiste em um excelente desafio de memória. Esse *prompt pode ser utilizado em quase todo gênero, menos nos abecedários* (INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2012c).

As **perguntas abertas**, de acordo com o Raising Readers (2016), são *ideais para livros ilustrados ou de imagem*, pois funcionam melhor em ilustrações ricas em detalhes. Por exemplo, quando se olha para uma página de um livro, pode-se questionar o que está acontecendo. Tais solicitações abertas cooperam para a ampliação vocabular, a melhora da fluência narrativa e a percepção de pormenores das ilustrações, dando a oportunidade de a criança utilizar a linguagem oral.

As **perguntas fechadas**, em geral, respondem às questões: *o quê?, quem?, quando?, onde?, como? e por quê?*. Assim como as abertas incentivam o olhar para páginas ilustradas. A realização desse tipo de perguntas, além de contribuir para a atenção aos detalhes, também colabora para a ampliação vocabular (RAISING READERS, 2016) e para conhecimento da estrutura da narrativa.

A estratégia de **distanciar** solicita que a criança relacione as imagens e ilustrações ou mesmo trechos da história e objetos do livro às experiências externas, permitindo que se crie uma ponte entre o narrado e o real por meio de conexões diversas: seja texto-texto, texto-leitor ou texto-mundo. De acordo com o Indiana Department of Education (2012c) e o Raising Readers (2016), esse distanciamento do texto também colabora com a fluência oral e as habilidades de conversação e entendimento da narrativa ao oportunizar o conectar a história às vivências infantis. Entre os estímulos propostos, o distanciamento é o mais difícil de ser observado pelos bebês, porém, mesmo assim, é possível que tentemos mostrar aos pequenos as relações existentes entre as narrativas ouvidas/lidas/vistas/proferidas e suas experiências de mundo.

Garralón (2012) defende que não se faz um “conversador” da noite para o dia. Pelo contrário, é preciso paciência para deixar que as crianças encontrem sua forma de se expressar. Desse modo, além de fazer comentários e questionamentos, pode-se oferecer tempo para que os menores pensem e também respondam a seu modo, pois todas as respostas, inclusive as não-verbais são boas e produtivas e, por isso, podem ser consideradas.

Em consequência disso, a pesquisadora construiu as sessões de mediação preocupando-se em dialogar com as crianças pequenas, mesmo que não respondessem verbalmente da maneira que se espera em relação àqueles que já falam com fluência. Procurou ouvir e ler as respostas além das palavras que eram dadas à sua maneira: com onomatopéias, movimentos, olhares, expressões faciais, sorrisos, aproximações e distanciamentos.

Em alguns momentos, a própria mediadora precisou comentar, perguntar e responder para que os pequeninhos pudessem compreender a possibilidade do diálogo, ou seja, dialogou consigo mesma, mostrando a eles como poderia ser a interação a partir do livro, comentando a história, explorando as ilustrações e esperando alguns segundos para que pensassem, internalizassem e, se fosse o caso, respondessem. Depois, perguntava sobre mais algum detalhe, esperava e, em seguida, respondia de maneira que explorasse tanto o texto verbal como o visual e os pequenos pudessem compreender que discutir o texto impresso no livro.

### **Algumas práticas com o Maternal**

Neste item, são apresentadas algumas cenas das práticas desenvolvidas durante a pesquisa de doutorado e suas análises com base na utilização das estratégias de leitura. Devido a limitações de espaço, não é possível relatar e analisar um exemplo de cada estratégia discutida na parte teórica, mas ainda assim podemos verificar a teoria na prática ou uma concretização da teoria.

Depois da contação coletiva de *Gildo*, de Silvana Rando (editora Brinque-Book, 2010), a mediadora inicia o bate-papo perguntando o nome do personagem. Emanuel diz que é “elefante”. Ela corrige sua informação, dizendo que é Gildo. Continua a conversa e os incentiva com uma pergunta para que completem a lacuna, dizendo “Gildo era muito?...”, mas ainda não conseguem responder oralmente [“corajoso”], talvez porque não soubessem a resposta, ou simplesmente por ainda apresentarem limitações na articulação da fala. Depois de mais ou menos vinte minutos, ela reconta a história. Quando pergunta, deixando espaço para que completem: “Mas Gildo tinha medo de uma coisa... ele tinha medo de?...”, Emanuel acrescenta: “baiããã”. A mediadora avalia afirmativamente sua resposta repetindo-a e expandindo-a acrescentando um possível sinônimo: “de balão! Bexiga!”.

Na leitura dialógica, a criança pode ser quem mais conversa antes, durante e depois da história, por isso, a necessidade de se estimulá-las a falar e completar as lacunas deixadas “em branco” pelo mediador pode auxiliar no desenvolvimento da atenção, bem como na compreensão do que se ouve e vê, principalmente quando se é pequeno. Sendo assim, são interessantes essas ocasiões em que se deixa “espaço” nas perguntas para o pequeno arriscar a

falar e dar suas respostas durante o diálogo, principalmente quando ainda não está acostumado a falar ou dialogar sobre uma história.

Durante a contação da história *O saco*, de Ivan e Marcello (editora Nova Fronteira, 2003), ao mencionar, no final da contação, que “toda aquela conversa acabou acordando o saco”, mostrando o saco confeccionado em TNT, a mediadora pergunta às crianças fazendo certo suspense: “o que será que tem dentro? Alguém sabe o que tem dentro do saco?”. Bianca responde que sim, quando questionada sobre o quê há nele, diz “um jacaré”. A mediadora cria mais expectativa e diz: “será que é um jacaré? Vamos ver?”. Enquanto isso, outra criança fala: “não, um elefante”. Quando a pesquisadora tira o sapo de pelúcia do saco, as crianças sorriem espantadas. Bianca diz apontando para ele e sorrindo: “é um sapo!”. Mateus vibra com a revelação.

Por volta dos 3 anos, a criança costuma ter como atividade principal a manipulação dos objetos. Assim, num ambiente enriquecido com a linguagem verbal, ela costuma se interessar espontaneamente por aquilo que o adulto lhe apresenta, seja um bicho de pelúcia que surge na história ou mesmo o livro que carrega a narrativa contada. Além disso, por meio de perguntas abertas o mediador pode criar suspense e construir previsões com a criança, estimulando a construção de sentidos e, neste caso, ampliando seu conhecimento prévio, realizando conexões e possibilitando a visualização do final da história.

Percebemos no episódio em que o livro narrado é *Palhaço, macaco, passarinho*, de Eucanaã Ferraz e ilustrado por Jaguar (editora Companhia das Letrinhas, 2010), que a leitura em voz alta e o uso de questões fechadas propiciaram um momento para a expressividade e compreensão de Bernardo quanto ao assunto do livro e isso não é pouca coisa, visto que a observação aos detalhes, a apreciação do texto visual e verbal, bem como a expressão de sua compreensão são facetas da experiência literária e artística que necessitam de mediação, que pode se iniciar do que é mais simples em direção à situação mais complexa.

No dia seguinte em que contou a história *Bililico*, de Eva Furnari (editora Formato, 2004), a sessão com o Maternal acontece em duplas e a mediadora atende Bianca e Davi juntos. Ela pergunta se se lembram do que acontece na história. Bianca diz: “sim, do elefante e do passarinho”. A mediadora tenta avaliar e complementar sua resposta: “teve a [história] do elefante e a do Bililico em que o passarinho pega ele, né?”. Bianca balança a cabeça afirmativamente. Então, pergunta: “a mãe do Bililico era grande ou pequena?”. Bianca responde “grande”.

Questiona também sobre Bililico e Davi responde que ele era pequeno. Confirma sua resposta complementando que era: “pequeninho, bem pequeno”. Depois pergunta o que Bililico fez na cama da mãe e Davi responde que “pulou na cama da mamãe dele e a mamãe dele brigou e não pode pular na cama dela”. A mediadora aprova sua resposta e continua o diálogo e a recordação da história com eles.

Comenta que depois que Bililico pula e pula na cama da mãe, ela não briga, e pergunta se lembram do que aconteceu dizendo: “ele pulou, caiu num buraco, saiu engatinhando, aí rolou, trombou num bicho, que era um?...”, deixa uma lacuna para completarem. Bianca responde: “gato”. A mediadora corrige sua resposta dizendo que era “um pássaro, um passarinho”. Diz ainda que o pássaro saiu voando e quando o botão da roupa de Bililico arrebentou, ele acabou caindo e pergunta onde. Davi responde: “na flor”. A pesquisadora repete sua resposta avaliando-a positivamente e ampliando-a: “numa flor, Davi, isso mesmo, numa flor bem macia, bem gostosa. Aí, ele chorou, chorou de saudade da mãe dele. E a mãe dele procurou por ele?”. Davi diz que procurou e que achou. A mediadora precisa recordar com eles que Bi, a mãe do Bililico, chorou muito e quando Bililico acordou caiu em uma água. Então, pergunta: “o que era essa água, Bianca?”, ela diz: “crocodilo”. Eles não se recordam e a pesquisadora precisa auxiliá-los explicando que eram as lágrimas de Bi, porque ela chorou tanto que se formou um rio de lágrimas.

A mediadora aceita as falas infantis, aprova-as ou reformula seus comentários, incentivando-os a falar. Nessa mediação, os **estímulos que promovem esse avaliar** do que as crianças disseram foram: completar, recordar, perguntas abertas, perguntas fechadas, distanciar e visualização. A mediadora, ora usou um, dois, três ou mais estímulos, conforme a narrativa, as ilustrações e a atenção das crianças. Algumas vezes, elas se mesclaram, se repetiram, mas todas oportunizaram interação, pensar sobre as narrativas e observar os detalhes verbais ou visuais do livro.

Além disso, cada *feedback* devolvido aos pequenos foi feito com afetividade e empatia, pois, mais importante do que “ensinar” o que de fato ocorreu na história ou a “resposta certa”, a ideia da leitura dialógica é propiciar o diálogo, mas transmitindo segurança às crianças.

Em determinada cena do livro *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky (editora Moderna, 2002), a mediadora mostra o avô e pergunta que cara ele faz. Bianca diz que “é de brincadeira”. Ela aceita a resposta da menina repetindo-a, mas também acrescenta que a língua do vovô para fora pode indicar, por exemplo, que ele esteja com fome ou fazendo força.

Além de incentivar seu engajamento no diálogo, conforme respondem, comentam ou acrescentam dados às histórias, a pesquisadora avalia positivamente ou, quando necessário, corrige informações, mas, sobretudo, amplia seu repertório ao observar os sentidos da expressão facial do avô na ilustração e esclarecer como Bililico se perde e como retorna ao colo de sua mãe, por exemplo.

De maneira geral, as expansões das respostas infantis pela mediadora, durante a mediação de *Bililico*, propiciaram que as crianças do Maternal se expressassem; sentissem confiança ao serem elogiadas e incentivadas; trocassem informações sobre o ouvido e lido; reformulassem sua compreensão e, por fim, ampliassem seu conhecimento prévio e realizassem conexões.

Quando apresenta o livro *Onde?*, de Guido van Genetchen (editora Brinque-Book, 2012), a mediadora diz seu autor e pergunta o que veem na capa. Rosy arrisca um “miau” e ao perguntar se era uma gata ou um gato, Mateus comenta “é uma gata!”. Pergunta por que acha isso, ele não consegue explicar, porém a pesquisadora mostra alguns indícios como a flor na orelha dela, similar à flor que estava no cabelo de sua colega Rosy.

Quando a mediadora indaga sobre onde o cachorro faz xixi escondido, Mateus diz e sorri: “igual o Snoopy”, ela mostra a ilustração e ele repete: “igual o Snoopy”. Então, ela pergunta se o Snoopy faz xixi na árvore e ele balança a cabeça afirmativamente. Na cena em que surge a minhoca, pergunta se o Snoopy come minhoca, Mateus fala que não e que ele come comida. Quando questionado onde o urso polar acha sua comida, o menino diz: “no pote” e acha engraçado quando a pesquisadora revela que é debaixo do gelo.

As estratégias de leitura a partir de estímulos como perguntas abertas e fechadas (questionamento), e distanciar (conexão) utilizadas durante a mediação do título *Onde?* encorajou a participação de Mateus, sempre menos falante, acionando seu conhecimento prévio a ponto de fazê-lo conectar o cão, personagem do livro, ao Snoopy, seu cachorro de estimação. Além disso, ele se espanta e acha engraçado onde o urso guarda sua comida, interagindo não apenas com a mediadora e sua colega de turma, mas também com a narrativa.

Com base nas discussões teóricas e nas práticas relatadas e analisadas, verificamos como as estratégias de leitura de Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e Whitehurst (2002) se mesclam e se complementam com infinitas combinações de possibilidades.

Importante frisar, no entanto, que este trabalho não espera que o docente “memorize” as estratégias ou saiba subdividi-las. O objetivo é subsidiar a mediação de leitura literária por meio de um rol de possibilidades que envolve: motivar para o ler, perguntar ao texto, “completar” lacunas, ativar e ampliar o conhecimento prévio, visualizar a partir do livro, distanciar do texto (conectando-o a outro texto, às experiências do leitor ou ao mundo), recordar, realizar inferência, promover estímulo ao diálogo a partir do livro, avaliar da resposta infantil, expandir a fala da criança e repetir essa expansão de modo a permitir a apropriação e a construção de sentidos pelos bem pequenos.

### **Para (não) finalizar...**

Estudos teóricos sobre o desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, o que são as estratégias de leitura e como podem ser utilizadas na primeira infância, além de algumas experiências de mediação literária ocorridas durante uma pesquisa de doutorado em Presidente Prudente/SP respondem à questão problema inicial deste texto: Como mediar práticas de leitura literária na Educação Infantil?

Considerando que as crianças aprendem e se desenvolvem desde que nascem, portanto, desde bebês, a proposta parte do princípio de que a criança já na primeira infância pode se envolver em experiências de leitura literária, buscando a compreensão da narrativa. Primeiro porque é a partir das vivências com objetos culturais, como os livros, que o pequeno se apropria do mundo, aprende, desenvolve-se e torna-se humano. Para participar desse processo de construção e apropriação dos conhecimentos socialmente construídos, a criança precisa de mediação. Assim sendo, o docente da Educação Infantil exerce um papel fundamental quando tem essa consciência e é um dos principais responsáveis pela educação literária.

Para atingir o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de práticas de leitura literária, a pesquisa embasou-se em três perspectivas de estratégias de leitura. Solé (1998) nos alerta para a necessidade de pensarmos a mediação em três situações: antes de ler, durante a leitura e depois dela. Girotto e Souza (2010) explicam os detalhes de sete estratégias que, em geral, podemos utilizar: conhecimento prévio, conexão, visualização, inferência, perguntas ao texto,

sumarização e síntese<sup>4</sup>. Mas, principalmente, Whitehurst (2002) procura empregar estratégias de compreensão e interação com crianças bem pequenas a partir de dois anos de idade por meio de um esquema que permite o professor sistematizar a mediação de leitura.

O recorte da pesquisa *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância* (MODESTO-SILVA, 2019) buscou unir e sistematizar todas essas estratégias para que o professor da Educação Infantil possa se inspirar na teoria discutida e na prática aqui relatada.

Durante o planejamento e o desenvolvimento das intervenções de leitura, a pesquisadora esforçou-se em solicitar o envolvimento dos pequenos: questionando-os sobre o texto verbal e o visual; acompanhando suas respostas e comentando-as; expandindo o que foi dito; bem como revendo as informações essenciais ou que chamaram mais atenção e repetindo as perguntas e respostas relacionadas às leituras. A mediadora procurou utilizar as estratégias ao longo de todos os livros ofertados aos bebês e às crianças, dando-lhes muitas oportunidades de diálogo e utilização de novas palavras.

A mediadora buscou ainda incentivar o diálogo com as crianças ao: realizar perguntas fechadas com espécies de lacunas para completarem uma frase ao responderem; recordar dados do livro lido; fazer questões abertas sobre a história para os pequenos; conversar sobre aspectos gerais respondendo aos pronomes interrogativos: o quê?, onde?, quem?, quando?, como?, e por quê?; e levar o conteúdo do livro para as experiências pessoais das crianças, distanciando as informações da narrativa e aproximando-as da vida infantil. Tudo isso aponta para um trabalho que envolve também a atualização do conhecimento prévio infantil, busca por realizar conexões, inferências, visualizações, questionamento, sumarização e síntese, em momentos distintos: antes, durante e depois da leitura ou contação de história.

As estratégias de leitura permitiram que as crianças se engajassem na conversação com o adulto e seus pares; expandiram o conhecimento vocabular e incentivaram para que os pequenos prestassem atenção a uma gama diferenciada de estrutura da linguagem. Também possibilitou que as crianças acompanhassem o enredo das narrativas, conscientizando-se da função das ilustrações, bem como desenvolvendo e aliando a fruição e o contentamento em ouvir histórias. A pesquisa mostrou, então, que é possível (e necessário) utilizar as estratégias de leitura durante toda a Educação Infantil.

O estudo aponta como resultados, portanto, que a mediação literária realizada pelo docente propicia que os pequenos consigam construir gestos embrionários de leitura quando

---

<sup>4</sup> Por questões de limitação de espaço, este texto não discutiu as estratégias propostas por Solé (1998) e Girotto e Souza (2010).

olham e selecionam o livro, pegam-no, exploram-no manipulando, passam suas páginas, voltam a partes de sua preferência ou à capa, contemplam uma página mais do que outra, sentem a textura das folhas e tentam falar ou falam durante a mediação. Tais gestos são iniciais no processo de formação do leitor que, aos poucos, mesmo que sejam bem criancinhas, vão aprendendo a sentar para ouvir uma narrativa lida ou contada por mais tempo; desenvolvem atenção às atividades de escuta com qualidade; conectam o lido a outros livros e a suas experiências de vida; enriquecem o vocabulário; e aprendem a função social da leitura por meio do acesso aos livros e da mediação de suas histórias, entre outros benefícios.

## Referências

BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. Ilustrações de Claudius Ceccon. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Girassol)

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO SILVA, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10.ed. São Paulo: Ática, 2004.

DAVIS, C. Lynn; SOUZA, Renata Junqueira de. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. **Leitura: teoria e prática**. Associação de Leitura do Brasil, v. 27, n. 53, 2009.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problemade la periodizacion del desarrollo psiquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS: antologia**. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

FERRAZ, Eucanaã. **Palhaço, macaco, passarinho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

FURNARI, Eva. **Bililico**. 5.ed. São Paulo: Formato, 2004.

GARRALÓN, Ana. **Leitura e livros para grandes leitores: o livro informativo**. 29 jun. 2012. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/o-livro-informativo/> Acessado em: 16 mar. 2017

GENETCHEN, Guido Van. **Onde?**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement. Portsmouth, NH: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Building language and literacy skills through interactive read-aloud**. Module 1: Reading-aloud to young children – an introduction. (2012a) Disponível em: <<https://www.doe.in.gov/earlylearning/early-literacy-resources>> Acesso em: 22 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Building language and literacy skills through interactive read-aloud**. Module 2: Intentional instruction – the interactive read-aloud process. (2012b) Disponível em: <<https://www.doe.in.gov/earlylearning/early-literacy-resources>> Acesso em: 22 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Building language and literacy skills through interactive read-aloud**. Module 3: Dialogic reading – a systematic shared reading experience. (2012c) Disponível em: <<https://www.doe.in.gov/earlylearning/early-literacy-resources>> Acesso em: 22 jun. 2015.  
KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2019.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OWOCKI, Gretchen. **Comprehension**: strategic instruction for k-3 students. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

RAISING READERS. **StoryPals Program Guide**. 2016. Disponível em: [http://www.raising-readers.org/media/cms/5\\_0F504ECEDA47E.pdf](http://www.raising-readers.org/media/cms/5_0F504ECEDA47E.pdf) Acessado em: 16 mar. 2017.

RANDO, Silvana. **Gildo**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 26 de maio de 2014.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WHITEHURST, Grover J. **Dialogic Reading**: An effective way to read aloud with young children. 2002. Disponível em: < <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children> > Acesso em: 07 ago. 2015.

ZIGG, Ivan. **O saco**. Texto e ilustrações Ivan & Marcello. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

