REVISTA DA FUNDARTE
ANO 23
NÚMERO 55
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO




# A MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO ILUSTRADO COMO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

## SHARED PICTUREBOOKS READING AS A PROCESS OF INTERCULTURAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

*Gabrielly Sierra Batista*

**Resumo:** Este artigo busca responder como a mediação de leitura com o livro ilustrado pode constituir um processo de educação intercultural na primeira infância. Após a análise de mediações realizadas com crianças (4-6) numa biblioteca municipal, concluímos que, para tal, é necessário usar estratégias de mediação que favoreçam a participação da criança, e fazer releituras gerando novas conversas em torno do livro.

**Palavras-chave:** Mediação. Educação Intercultural. Primeira infância.

**Abstract:** This article aims to answer how shared picturebook reading could develop a process of intercultural education in early childhood. Analysing shared readings with two groups of children (4-6) in a municipal library, we concluded that, for that, strategies that encourage child's participation and rereading of the book are necessary.

**Keywords:** Shared reading. Intercultural education. Early childhood.

## INTRODUÇÃO

Considerando que educar hoje é educar em diversidade (PONZONI, 2014) e que a literatura e a leitura são uma forma inesgotável de encontro com o outro (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010), procuramos nesta investigação explorar possibilidades de mediação de livros ilustrados como ferramentas de educação intercultural na primeira infância, no intuito de contribuir com as práticas educativas em bibliotecas municipais, capacitar mediadores e promover um trabalho colaborativo entre a universidade e a biblioteca municipal.

Tendo como contexto para essa investigação-ação uma biblioteca municipal em Lisboa, Portugal, foram realizadas quatro mediações de leitura com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos, de acordo um quadro de estratégias de mediação de leitura elaborado com base em Whitehurst (2002), Solé (2004) e McGee e

Schickedanz (2007). Destes, dois encontros foram destinados a cada um dos grupos e, em cada encontro mediado, foi tratado um livro ilustrado diferente: “Como ser um leão” (VERE, 2021) e “O muro no meio do livro” (AGEE, 2018).

## A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO AÇÃO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Segundo Petit (2009) a mediação de leitura é uma forma de dar vida aos livros e aproximar, acolher e formar leitores, pelo que atribui a sua importância ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Bajour (2012) aponta que falar sobre um texto é também uma forma de voltar a lê-lo e encontrar, na escuta e apreciação das palavras dos outros, a possibilidade de um novo pensamento. Nesse sentido, podemos afirmar que a mediação de leitura se insere aqui como um encontro intencional entre o mediador, o livro e o leitor que é concretizado através da interação entre esses três elementos com o intuito de possibilitar um acesso cultural mais amplo.

Para Anaya (2020), o ato de mediar é uma forma de promover encontros e criar vínculos por meio dessa interação. Assim, o mediador assume-se como aquele que cria as condições para que seja possível que um livro e um leitor se encontrem (REYES, 2014). Ainda sobre o mediador, destacamos que a escuta apurada, o conhecimento profundo do texto mediado e assumir uma postura de aprendiz no processo de mediação, são os três aspectos que configuram o seu papel segundo Bajour (2012).

Quando fala da escuta, a autora se refere a capacidade do mediador de aprender a ouvir as vozes, os gestos e os silêncios dos seus leitores, acreditando que são válidos para a construção de sentido. Já ao tratar do conhecimento profundo do texto, ela revela a intencionalidade da mediação sugerindo ser essencial o conhecimento do texto para que “o fluxo da conversa não fique somente ao sabor da opinião espontânea” (BAJOUR, 2012, p. 62). Por fim, afirma que a postura de aprendiz é assumir que não sabe tudo e reconhecer a prática e a discussão sobre o texto como um momento de aprendizagem que se consolida por meio de operações mentais como inferir, argumentar e dialogar.

Para além desses aspectos, ressaltamos ainda que cabe ao mediador ser um leitor apaixonado, visto que a sua relação com os livros é revelada na mediação e influencia a própria ação (CARNEIRO, 2020), e entender o seu corpo e a sua voz como instrumentos de trabalho. De acordo com Silva (2019), a respiração do mediador deve dialogar com a sonoridades e pausas do texto e o seu corpo pode assumir diferentes posturas projetando um ritmo ao texto em função do movimento de virar as páginas, e antecipando o que será lido através de expressões faciais.

Todos esses elementos sugerem que a mediação se inicia muito antes do encontro efetivo entre o mediador e os leitores que, enquanto um outro elemento da mediação, são reconhecidos como aqueles que vão se construindo críticos e criativos através da atribuição de sentido às obras literárias, ou seja, ao interpretarem um texto eles alteram o seu sentido inicial sendo através desse trabalho de elaboração que, enquanto sujeitos, se constroem (PETIT, 2009). Tendo em mente que enquanto uma arte que humaniza (CÂNDIDO, 2004), a literatura possibilita vivenciar experiências de alteridade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010) e dar significação ao mundo real através do diálogo entre o texto lido e o “texto vida”.

Quando falamos em literatura para a infância, Duran (2002) afirma que essa é uma literatura que possibilita a identificação, a socialização e a integração da criança. Isso porque ao reconhecer no texto lido o que há em seu interior ela tem maiores condições de se expressar e, através dessa verbalização, vai sendo integrada no mundo que habita. Considerando ainda que a literatura e a leitura são fundamentais na democratização de uma sociedade e o distanciamento que emerge de uma reflexão própria acerca de um texto, como um caminho para o exercício da cidadania, Petit (2009) afirma que quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para provocar as mudanças necessárias no contexto em que habitamos.

Dessa forma, a leitura e a literatura surgem aqui como essenciais na formação integral dos sujeitos na medida em que concebem o estabelecimento de relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo promovendo a habilidade de cada um ver além de si mesmo, aspectos substanciais quando se encara a

demanda de educar sociedades culturalmente heterogêneas. Reconhecendo a cultura como dinâmica, a compreensão profunda do seu conceito passa a requerer um olhar interpretativo que enfatize os "processos e interações que unem e definem os indivíduos e os grupos em relação uns aos outros" (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p. 476).

Assim, enquanto uma forma de analisar a diversidade, o interculturalismo surge aqui como aquilo que ultrapassa o conhecimento do outro de maneira descritiva e factual e privilegia o reconhecimento do outro na sua singularidade e universalidade por meio da interação (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006; GIMÉNEZ, 2010). Tendo ainda em consideração que, não sendo neutro, esse diálogo é crítico e transformador e está associado à relação entre sujeitos e sujeitos-contexto com o objetivo de possibilitar a construção de novas condições de ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver (WALSH, 2009; FLEURI, 2012).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que educar hoje é necessariamente educar em diversidade, Ponzoni (2014) afirma que cabe à educação apoiar no desenvolvimento do diálogo e de valores como o respeito e a cooperação fomentando a convivência positiva na diversidade (FLEURI, 1999; ALONSO, 2006). Nesse sentido, define a educação intercultural como uma “educação para e em diversidade”, reconhecendo a diversidade como a finalidade e a modalidade dessa educação. Isto é, enquanto finalidade, a educação intercultural tem como objetivo a interação positiva entre as diferentes culturas e, como modalidade, é quando as próprias interações em contextos de diversidade cultural são os instrumentos para o desenvolvimento da educação intercultural.

Nesse sentido, podemos entender a educação intercultural como aquela que vê a diversidade tanto como seu meio como o seu fim, com o objetivo de educar todos os cidadãos para conviver e se relacionar de forma positiva na diversidade. Fundamentada pelo diálogo, ela vê nesse encontro a oportunidade de desenvolvimento de cada sujeito, tal como enfatiza a mediação, podendo ser perspetivada através dessa ação.

## O LIVRO ILUSTRADO E POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A SUA MEDIAÇÃO

O livro, enquanto uma produção cultural, é um objeto que expressa o pensamento de uma determinada época e lugar, difundindo valores e ideias através de uma linguagem artística que se converte num espaço de descoberta e experimentação, portanto, não é neutro (NECKY, 2007). Quando falamos em livro ilustrado, um livro caracterizado por sua diversidade, estamos nos referindo ao objeto que dispõe de um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes e do qual a compreensão da narrativa emerge da percepção de como essas linguagens se relacionam (LINDEN, 2011; NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011).

Reconhecendo que as possibilidades de relação entre essas vozes narrativas são também diversas, Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que essa relação se baseia numa troca enriquecedora, podendo palavras e imagens preencherem as lacunas umas das outras de forma total ou parcial, deixando para o leitor completar. Já Linden (2011) diz que o texto no livro ilustrado é, por natureza, incompleto pois conta com a imagem para a construção de sentido, ou seja, a ilustração é quem vai preencher as lacunas. Nesse sentido, Gili (2014) reitera que a ilustração, muito além de decorar ou explicar um texto verbal, sintetiza, acrescenta, interpreta ou complementa o conteúdo deste texto sendo indispensável a sua compreensão como elemento narrativo.

Assim, palavra e imagem, formato, estilo das ilustrações, cores e a tipografia, se inserem como componentes potencialmente criadores de significado para a narrativa e influenciam na leitura do livro ilustrado. O que nos permite compreender que essa é uma leitura dinâmica que exige diferentes operações mentais na sua realização, que rompem com o ato mecânico de apenas olhar. É, portanto, uma leitura inerente à formação do leitor, tal como afirma Linden (2011).

> Ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capas e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, aproveitar os

> silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (LINDEN, 2011, pp. 8-9).

Desse modo, reconhecemos que o livro ilustrado exige um leitor ativo que se distancie da passividade no processo de leitura, preencha as lacunas e capte a palavra, imagem e os outros componentes narrativos como um todo, num ato de percepção prolongado e dinâmico. Já na mediação de leitura, a tarefa de exploração de todos esses elementos fica destinada ao mediador que, com base no seu objetivo, guia o leitor na construção da compreensão. Neste cenário, as estratégias de leitura surgem como recursos para incrementar a ação do mediador e a exploração do conteúdo dos livros ilustrados.

Face a isso elaboramos um quadro de estratégias de mediação de leitura (Quadro 1) tendo por base os momentos de leitura propostos por Solé (2004), os tipos de estímulos presentes na leitura dialógica apresentados por Whitehurst (2002) e os comentários e estratégias de vocabulário apontados por McGee e Schickedanz (2007), a fim de realizar as quatro mediações de leitura previstas nesta investigação. Todos esses autores partem do pressuposto de que ler é compreender, e compreender é um processo de construção de significados que emerge do uso simultâneo do próprio conhecimento de mundo e do texto ao realizar a sua interpretação.

| **Estratégias de mediação de leitura** | | | |
|---|---|---|---|
| | **Estratégias de compreensão e vocabulário (MCGEE & SCHICKEDANZ, 2007)** | **Estratégias de compreensão (SOLÉ, 2004)** | **Estímulos da leitura dialógica (WHITEHURST, 2002)** |
| **ANTES DA LEITURA** | Introdução ao livro apresentando o personagem e o problema central | Estabelecer um objetivo de leitura | Por que vamos ler? |
| | | Motivar para a leitura | Essa é a história…_ |
| | | | O autor e o ilustrador são_ já conhecem? |
| | | Ativar conhecimentos prévios | Quem aqui já ouviu falar… |
| | Completar a introdução mostrando o livro | Identificar o tema ou dar alguma informação geral sobre o que será lido | A capa me faz pensar… |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Indicar algum aspecto da ilustração ou do título | O título do livro é … sobre o que deve falar? |
| | | | Que pistas as ilustrações nos dão? |
| | | Ajudar a formular hipóteses sobre a história | O que essa história vai nos contar? |
| | | | Eu penso que a história acontecerá em.... porque... |
| **DURANTE A LEITURA** | Suporte ao vocabulário | Ativação de conhecimento prévio | Apontar para a ilustração |
| | | | Usar frases curtas |
| | | | Variar o tom de voz e o ritmo de leitura |
| | | | Dar o significado relacionado com o contexto do leitor |
| | Comentários e questões analíticas | Fazer inferências sobre a história | Eu acho que... O que você acha que vai acontecer? |
| | | | Penso que na página seguinte… |
| | | Mostrar as ilustrações | O que está acontecendo aqui? |
| | | | O que vocês acham que vai acontecer? |
| | | | Como vocês acham que eles estão se sentindo? |
| **APÓS A LEITURA** | Reconstrução guiada | Identificar a ideia principal | O que essa história estava tentando nos dizer? |
| | | Elaborar um resumo | Perguntas de resposta literal/questões fechadas |
| | | | Onde acontece essa história? |
| | | | Quem é o personagem principal? |
| | | | Perguntas pensar e buscar e estímulos de completar e recordar |
| | | | Os personagens da história tiveram algum problema? Qual? |
| | Why questions | | Perguntas de elaboração pessoal e estímulos de questões abertas e distanciar |
| | | | Ouvindo essa história, o que vocês acham que os personagens pretendiam? |
| | | | O que poderia ter acontecido se... |
| | | | Esse livro poderia se chamar... |

Quadro 1. Estratégias de mediação de leitura. Fonte: Elaborado pela autora com base em Solé (2004), Whitehurst (2002) e McGee e Schickedanz (2007)

No Quadro 1 vemos o conjunto de estratégias de mediação que, sendo flexíveis, são passíveis de serem adaptadas em função de cada situação de

mediação de leitura. Nesse sentido, destacamos que antes da leitura é um momento dedicado a introdução da história, recorrendo tanto a breve apresentação oral feita pelo mediador, como o recurso aos conhecimentos prévios para identificar os elementos da capa e da contracapa e formular hipóteses sobre a história que será lida.

Durante a leitura, consideramos as estratégias de suporte ao vocabulário e os comentários e questões analíticas que, correspondendo ao processo de construção e verificação de hipóteses que apoia na compreensão da história, tem também em atenção a fala do mediador para ajudar as crianças a verbalizarem seus pensamentos. Isto é, o mediador antes de questionar, fala sua opinião no sentido de dar um exemplo ou modelo para que a criança possa falar as suas próprias impressões quando for questionada.

Por fim, após a leitura, concebemos o que seria uma reconstrução guiada da história utilizando todos os tipos de estímulo de leitura dialógica para desenvolver a reconstrução. Tendo em mente que a intenção desse momento é que as crianças falem mais e o mediador fale menos, consideramos as estratégias de mostrar a ilustração em conjunto com as perguntas e também relacionamos os estímulos de distanciamento e questões abertas com as questões sobre o que poderia ter sido, pensando outras hipóteses para a história, visto que ambas caminham no sentido de expandir a compreensão da criança.

Dessa forma, elencamos um conjunto de estratégias que, quando destinadas a mediação do livro ilustrado, procuram, além de incentivar a participação da criança, considerar os aspectos inerentes a leitura deste livro. Tal como a leitura das imagens que ocorre desde a capa e a percepção sobre como as duas linguagem narrativas, texto e ilustração, interagem. Para além disso, os estímulos de distanciamento ou perguntas de elaboração pessoal previstos para o momento após a leitura, abrem espaço para que a criança relacione o conteúdo da narrativa com as suas próprias experiências e leitura de mundo ao procurar respostas que não se encontram no livro.

## METODOLOGIA

A investigação partiu da questão sobre como a mediação de leitura com recurso ao livro ilustrado poderia constituir um processo de educação intercultural na primeira infância e teve como objetivos: explorar possibilidades de mediação de livros ilustrados como ferramentas de educação intercultural na primeira infância e elaborar recursos de apoio à mediação de leitura com livros ilustrados, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação intercultural em contexto de bibliotecas municipais.

Assim, ao considerar a componente prática desta investigação, admitimos que a investigação-ação seria a estratégia metodológica mais adequada já que possui uma natureza essencialmente prática, compreende o momento de investigação e de ação de forma simultânea e reconhece a prática como uma forma de ampliar o conhecimento acerca dela mesma, recorrendo a articulação dos conhecimentos do investigador e dos investigados de forma colaborativa (AMADO & CARDOSO, 2017).

Também caracterizada por ciclos espirais de investigação, compreende os momentos de identificação de um problema, elaboração de uma solução, ação e avaliação para, com base na experiência adquirida, continuar a reelaborar a ação no sentido de melhorá-la (MCNIFF & WHITEHEAD, 2006). Assim, desenvolvemos quatro mediações de leitura reelaborando, a cada sessão, as estratégias de mediação e realizando de maneira contínua uma reflexão sobre a prática e a busca pela sua adequação ao problema de investigação.

Pelo que utilizamos para a recolha de dados a observação participante, um diário de campo e gravações em vídeo, os quais foram analisados de acordo as etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2015) e respeitaram, em termos éticos, as orientações previstas no Instrumento de Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética) da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## DESCRIÇÃO DO PROCESSO

A pesquisa foi desenvolvida na Biblioteca Municipal Palácio Galveias, em Lisboa, contexto que dispunha de recursos para a realização das mediações, como o espaço e o acervo, e disponibilidade das técnicas da biblioteca para colaborar na investigação, nomeadamente na seleção colaborativa dos livros ilustrados e dos grupos de crianças participantes. Sendo os grupos compostos por duas turmas de uma escola pública que se situava nas proximidades da biblioteca e que denominamos por Grupo 1 (25 crianças de 5 a 6 anos) e Grupo 2 (21 crianças de 4 a 6 anos, sendo a maioria com 6 anos).

Assim, prosseguimos para o desenvolvimento das mediações de acordo com o ciclo espiral da investigação-ação ilustrado na Figura 1, onde também se encontram os livros que foram mediados, Como ser um leão (VERE, 2021) e O muro no meio do livro (AGEE, 2020), e que foram escolhidos por fazerem parte do acervo da biblioteca, apresentarem diversidade nas suas configurações enquanto livro ilustrado e pela relação da temática das narrativas com a educação intercultural, as quais foram estudadas a partir de leituras analíticas.

As mediações ocorreram ao longo de duas semanas, com cerca de 1h de duração, sendo, na primeira, mediado o livro de Vere (2021) para os dois grupos em dias diferentes e, na semana seguinte, o livro de Agee (2020). Todos os encontros foram orientados pelo Quadro 1, pensando cada mediação de maneira individual. A organização da sala foi sugerida pelas técnicas de biblioteca de acordo com o trabalho que ali realizavam. Assim, as crianças se mantiveram sentadas no chão e a investigadora-mediadora numa cadeira a frente, para garantir que todos pudessem ver o livro.

A repetição das mediações foi dando conta de encontrar justificativas para as alterações emergentes no sentido de melhor responder tanto aos objetivos da investigação, mas também as características do próprio grupo, tendo em vista que nem a investigadora e nem as técnicas conheciam as crianças e as educadoras antes desses encontros planejados. Mesmo solicitado, não houve disponibilidade por parte das educadoras para que tal ocorresse.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 23
NÚMERO 55
ABRIL A JUNHO DE 2023
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
REVISTA 55: ARTE, EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

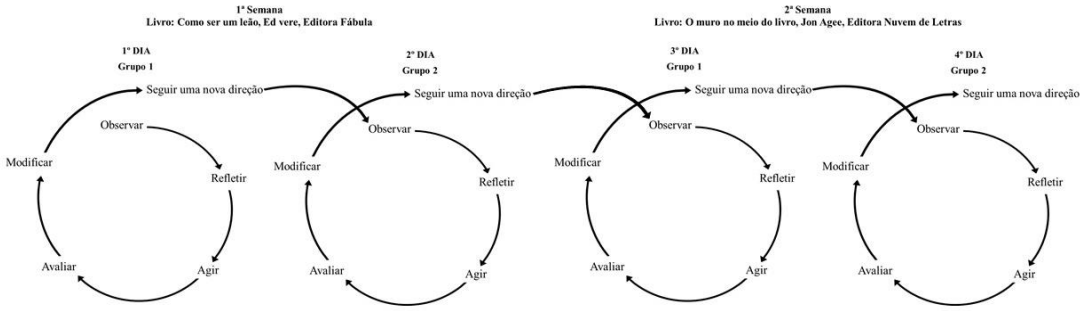


Figura 1. Ciclo espiral da investigação-ação adaptado para as mediações de leitura. Fonte: Elaborado pela autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os níveis de participação das crianças durante a mediação e os tipos de interação que foram estabelecidas do ponto de vista da educação intercultural, procuramos mostrar as alterações ocorridas com a apresentação cronológica das mediações de leitura.

### "COMO SER UM LEÃO" (VERE, 2021)

No primeiro dia o Grupo 1 chegou com um olhar curioso na biblioteca. Ao longo da mediação, sua participação foi marcada por respostas curtas e em conjunto, o que surge associado a predominância de questões fechadas e a ausência de expansão das resposta por parte da investigadora-mediadora. Dessa forma, o tipo de interação predominante foi entre as crianças e o livro, apontando a narrativa como a âncora para a educação intercultural. Isso porque, tal como vemos no trecho 1, eles demonstram apreender o problema central da história sem, no entanto, relacionar o conteúdo do livro com outras situações.

> Investigadora: Ele ficou triste… [retomo a leitura] Tenho mesmo de ser feroz? Lamentou-se o Leonardo. Sou obrigado a mudar? [pausa] Ele é obrigado a mudar?
>
> (algumas crianças fazem que não com a cabeça)
>
> Investigadora: Porquê?
>
> Criança: Ele pode ser o que gosta…
>
> (Trecho 1. Dia 1. Grupo 1)





O funcionamento da reconstrução da história após a leitura também evidencia a compreensão da história, tal como vemos no trecho 2 onde as crianças reagem as perguntas fechadas e encontram as respostas no livro. Do mais, notamos que a investigadora-mediadora falou mais também devido ao tamanho do texto que este livro apresenta, o que pode ter também culminado numa baixa participação das crianças quando observamos o que foi falado durante a mediação, para além do caráter exploratório da situação,

> Investigadora: Onde é esse lugar?
>
> Criança: Na selva!
>
> Investigadora: Na selva? É onde os leões moram?
>
> Criança: Na savana!
>
> Investigadora: E quem é o nosso personagem principal?
>
> Várias crianças: O Leonardo! O leão…
>
> Investigadora: O Leonardo. Ele tem uma amiga, não?
>
> Várias crianças: Sim! A pata!
>
> Investigadora: A pata! Quem lembra o nome dela?
>
> Várias crianças: Mariana!
>
> Investigadora: Mariana! Ele ficou amigo dessa pata. Mas os outros leões achavam que ele tinha de fazer o que?
>
> Várias crianças: De-vo-rá-la!
>
> Investigadora: Mas ele…
>
> Várias crianças: Não… não.
>
> Investigadora: Porquê?
>
> Várias crianças: Porque ele gostava…
>
> Criança 1: Os amigos não matam os amigos.
>
> (Trecho 2. Dia 1. Grupo 1)

Assim, avançamos para a segunda mediação alterando, ao nível das estratégias, o tipo de pergunta, priorizando perguntas abertas, a expansão das respostas das crianças e a pausa nas ilustrações, deixando que lessem as imagens e fizessem o processo de descrição e inferência, ligando os acontecimentos tendo em vista a compreensão e a possibilidade de levar as opiniões para além do conteúdo do livro.

No segundo dia o Grupo 2 chega já bastante participativo conversando entre si sobre suas impressões acerca da biblioteca. Desde as interações iniciais trazem respostas diversificadas com incessantes braços no ar ancorados numa espera ansiosa pela vez de falar. Nessa atmosfera as respostas das crianças vão sendo usadas ligando as estratégias de mediação, tal como refere Solé (2004) e vemos na construção do significado da palavra poema no trecho 3.

> Investigadora: Essa é a história de um leão que se chama Leonardo e ele gostava de escrever poemas. Alguém sabe o que é um poema?
>
> Criança: Um poema é dizer uma coisa!
>
> Investigadora: Dizer uma coisa...
>
> Criança: Um poema é dizer uma coisa com rima.
>
> Investigadora: Dizer uma coisa com rima…
>
> Criança: É tipo uma história…
>
> Investigadora: É tipo uma história com rimas…
>
> (Trecho 3. Dia 2. Grupo 2)

Diferente do Grupo 1, assim que o livro foi aberto as crianças começaram a descrever o que viam dando vida a um processo de descrição, relação e inferência que se repetiu ao longo de toda a mediação. Assim, procuramos através das estratégias de pausa na ilustração e expansão dos comentários que faziam, enriquecer a compreensão da história e levá-los além da descrição da imagem. No trecho 4, podemos observar o funcionamento dessas estratégias.

> Investigadora: O que estamos vendo aqui?
>
> Crianças: Um leão!
>
> Investigadora: Tem mais alguém?
>
> Crianças: Um rato! Um ratinho!
>
> Criança: Três leões!
>
> Investigadora: Esses leões…
>
> Criança: Estão BRAVOS!
>
> Criança: Estão com fome.
>
> Investigadora: Tem alguma coisa aqui nessa ilustração para vocês pensarem isso?
>
> Criança: Eles estão escondidos…
>
> Criança: Na relva!

Criança: Estão escondidos para comer o rato.

Investigadora: Eu também acho que eles estão escondidos para comer o rato. Esse aqui [aponto na ilustração] está até com a língua de fora.

Criança: Não, isso é um dente.

Investigadora: Um dente? Desse tamanho?

Várias crianças: É um dente!

Criança: Pode ser uma língua…

Algumas crianças: Ele está com a boca fechada!

Investigadora: Vamos ver. Alguns dizem… [viro a página].

Criança: CREDO! (risos) [reagindo à ilustração].

(Trecho 4. Dia 2. Grupo 2)

Inicialmente, há pausa na ilustração com uma pergunta de estímulo que os leva a identificar o que veem na imagem. A partir disso, é possível notar como foi se expandido as respostas das crianças tanto por meio de comentários da investigadora-mediadora, como através de perguntas que os levavam a justificar suas respostas. Nesse sentido, nota-se como essa justificação ocorre com base na ilustração e torna evidente o recurso a imagem e ao texto para a construção de sentido.

Do ponto de vista intercultural, observamos que o tipo de interação predominante foi também entre as crianças e a narrativa na medida em que reagiram ao problema central da história semelhante ao Grupo 1, como vemos no trecho 5. Já quando colocados os estímulos de distanciamento, no trecho 6 vemos que as respostas surgiram centralizadas na ação apresentada na história, deixando evidente a necessidade de melhor trabalhar esses estímulos.

Investigadora: Tenho mesmo de ser feroz? Lamentou-se o Leonardo. Sou obrigado a mudar? [pausa] Vocês acham que ele tem de mudar?

Várias crianças: Não, não…

Investigadora: Por que não?

Criança: Porque ele pode ser como quiser.

(Trecho 5. Dia 2. Grupo 2)

Investigadora: Se você fosse o Leonardo, o que você ia responder para os leões?

Criança: Eu ia falar para eles comerem mais coisas.

Criança: Se eu fosse um leão eu ia dizer para eles pararem de comer as patas.

Criança: Eu ia dizer para comer lá outra coisa.

(Trecho 6. Dia 2. Grupo 2)

Assim, ao observarmos as estratégias que foram alteradas nesta mediação, notamos o funcionamento das perguntas abertas, da expansão das respostas e das pausas nas ilustrações através do constante processo de construção de sentido verbalizado pelas crianças por meio do ato de descrever, relacionar e inferir. Podendo terem sido essas as estratégias que propiciaram uma maior participação das crianças durante a mediação e, por isso, mantidas para as próximas mediações no sentido de sempre tentar melhorá-las.

Já os estímulos de distanciamento, ainda sendo este um grupo que se mostrou participativo à partida mesmo enfrentando um texto longo, ficou evidente a necessidade de reformulação destes. Isto é, pensar tanto no tipo de pergunta como no momento delas serem feitas com o objetivo de fazer emergir mais elementos que apontem para o intercultural na interação ao longo da mediação. Pelo que podemos concluir até aqui a relevância da seleção do livro ilustrado a ser mediado na medida em que as crianças mostraram interagir bem com a narrativa.

## "O MURO NO MEIO DO LIVRO" (AGEE, 2020)

Após uma semana, o Grupo 1 retorna à biblioteca e, diferente do encontro anterior, chegam falantes respondendo as perguntas abertas e realizando o processo de descrição, relação e inferência desde quando mostrada a capa do livro, tal como vemos no trecho 7 onde se nota a mudança na participação do Grupo 1. Assim, é evidente a potência da pausa na ilustração como uma estratégia ao mediar o livro ilustrado tanto para a compreensão da história como para fazer a criança falar.

Investigadora: Essa história se chama "O Muro no Meio do Livro" [mostro a capa]. O que vocês conseguem ver aqui?

(Várias crianças falando ao mesmo tempo).

Investigadora: Alguém consegue ver o muro?

Várias crianças: Sim! Está ali… Um gigante!

Investigadora: Um gigante, um muro [vou apontando na ilustração da capa].

Criança: E o pequeno cavaleiro e uma pata.

Investigadora: O pequeno cavaleiro e uma pata! De novo uma pata. [abro o livro] Olha o tamanho desse muro!

Várias crianças: Wow!

Criança: E um ratinho!

Investigadora: Conseguem ver mais alguma coisa?

Criança: Está ali um bocado de água [aponta para o livro].

Investigadora: O que vocês acham que vai acontecer aqui?

Criança: Vai inundar.

Criança: Ou senão vai destruir!

Investigadora: Vai inundar? Vai destruir… O ratinho está correndo.

Criança: Porque tem medo da água!

(Trecho 7. Dia 3. Grupo 1)

Nesse sentido, observamos o aumento da interação entre as próprias crianças que se contradiziam ou acrescentavam informações nas falas umas das outras. Assim, consideramos também que, além das estratégias, o livro mediado também favoreceu o aumento da participação na medida em que a sua leitura demandava a percepção da relação de contradição entre palavra e imagem para dar sentido a narrativa e tinha um texto curto.

Quando observamos as estratégias de distanciamento, percebemos que quando feitas durante a mediação, as respostas não se mostraram coerentes com a história. Já quando colocadas após a leitura, as respostavam se aproximavam mais do que demonstra a compreensão da narrativa, como vemos no trecho 8 onde a criança torna explicito o aspecto intercultural associado a narrativa. E uma compreensão num nível mais simbólico, como no trecho 9 em que a criança desvenda o jogo proposto pela palavra e imagem.

Investigadora: Se vocês fossem o pequeno cavaleiro, vocês iam conhecer esse outro lado?

Várias crianças: Sim.

Investigadora: Por que vocês iam conhecer?

Criança: Para saber se é bom ou mau.

(Trecho 8. Dia 3. Grupo 1)

Investigadora: E agora que o pequeno cavaleiro conhece esse outro lado, vocês acham que ele ainda pensa que é muito perigoso?

Várias crianças: Não!

Investigadora: E o que acontece aqui para vocês pensarem isso?

Criança: O outro lado do muro. O outro lado é que era perigoso. Ele pensava… Primeiro não era. Depois… a água subiu, subiu e subiu e depois ele afundou-se e depois ficou perigoso.

Criança: O outro lado é que era perigoso.

(Trecho 9. Dia 3. Grupo 1)

Assim, constatamos que do ponto de vista intercultural, a interação predominante continuou a ser entre as crianças e o livro, tornando evidente a importância do livro para a mediação na educação intercultural. Nesse sentido, buscamos para a próxima mediação continuar a fazer alterações nas estratégias de distanciamento, isto é, colocar perguntas em que as respostas utilizam o texto como referência, mas não estão nele.

Já no quarto encontro, o Grupo 2 retorna mais agitado. Semelhante ao Grupo 1, reagem a leitura deste livro num constante processo de descrição e inferência desde o momento em que lhes foi mostrada a capa do livro, dando a imagem uma importante função na construção de sentido. A interação entre as crianças também foi observada, pelo que evidenciava apoio e contradição entre o que diziam. Dessa forma, a identificação para a construção de sentido foi ocorrendo em conjunto, como se vê nos trechos 10 e 11.

Várias crianças: WOW!

Criança: É UM TOURO!

Investigadora: Isso é um touro?

Criança: É um rinoceronte.

Criança: Touroceronte.

(Trecho 10. Dia 4. Grupo 2)

Investigadora: Mas a coisa mais perigosa que há do outro lado do livro é o OGRO.

Criança: O que?

Várias crianças: Um ogro!

Criança: Ogro?

Criança: Isso não parece com um lobo.

Várias crianças: Ogro, ogro!

(Trecho 11. Dia 4. Grupo 2)

Já sobre os estímulos de distanciamento, quando colocados durante a mediação resultaram em respostas curtas, sendo seu melhor funcionamento após a leitura, assim como no Grupo 1, quando as respostas evidenciaram a compreensão da história e o estabelecimento de uma relação entre os dois livros que foram mediados. Assim, concluímos que o Grupo 2 reagiu de forma similar ao Grupo 1 quando este livro foi mediado, mesmo já sendo a partida um grupo participativo, neste encontro eles interagiram ainda mais.

## CONCLUSÕES

Face ao que foi exposto, podemos perceber que ocorreram mudanças significativas ao nível da participação das crianças ao longo da mediação, sobretudo no Grupo 1, e o tipo de interação predominante do ponto de vista intercultural foi entre as crianças e a narrativa, evidenciando a importância do livro e dos elementos do livro ilustrado.

Nesse sentido, considerando as mudanças de estratégias que ocorreram, podemos afirmar que o aumento da participação esteve associado ao uso das estratégias de perguntas abertas, pausas nas ilustrações antes de ler o texto escrito e a expansão das respostas. Também ao livro, sobretudo aos elementos do tipo de relação entre palavra e imagem e o tamanho do texto como provocadores de leitores e ativos e, ainda, a relação de proximidade com a investigadora-mediadora que foi se desenvolvendo ao longo das mediações.

Mesmo com o evidente aumento da participação, quando observamos os aspectos interculturais, em todas as mediações eles surgem associados ao conteúdo do livro, o que tornou possível o desenvolvimento de uma educação intercultural para a diversidade (PONZONI, 2014), uma vez que através das histórias se estabeleceram compreensões que apontavam para uma visão positiva da diversidade. Contudo, quando pensamos na mediação de leitura sob a perspectiva

intercultural, estamos também objetivando estabelecer diálogos que se expandam para além dos conteúdos da narrativa, mas partindo dela, pelo que compreendemos o distanciamento como uma importante estratégia para a educação intercultural.

No entanto, pudemos notar que os estímulos de distanciamento foram desafiadores, o que pode estar associado a formulação das perguntas da investigadora-mediadora e a pontualidade das leituras. Isto é, o formato priorizado nas perguntas de distanciamento baseados em "se você fosse", resultaram em respostas bastante associadas aos próprios acontecimentos do livro, sem atingir um nível mais simbólico. Tendo ainda sido feitas uma única leitura de cada livro, reconhecemos que a complexidade do estímulo poderia vir a ser mais eficaz em outras leituras, isto é, propiciar releituras e novas conversas em torno desses livros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, concluímos que para a mediação de leitura com o livro ilustrado vir a constituir um processo de educação intercultural é necessário ter em consideração: (i) os tipos de perguntas a serem feitas, priorizando perguntas abertas que incentivem a criança a falar, fazendo pausa nas ilustrações e expandindo as respostas das crianças; (ii) a narrativa e o formato do livro a ser mediado, privilegiando livros com qualidade literária que convidem o leitor a participar de forma ativa e permitam leituras que se relacionem com temas associados a educação intercultural; (iii) a continuidade, estabelecendo releituras no intuito de aumentar a complexidade dos estímulos de distanciamento, gerar novas discussões sobre a história, estabelecer vínculos entre mediador e mediados e reflexões sobre a mensagem intercultural subjacente das narrativas, bem como, uma maior relação com as experiências quotidianas dos mediados. Dessa forma, constituir um processo que favoreça o desenvolvimento de uma educação para e em diversidade.

**Referências:**

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, v. 17, n. 5, p. 475-483, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14675980601065764

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Revista Synergies Brésil*, São Paulo, n° spécial 2, p. 145-155, 2010. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf

AGEE, Jon. *O muro no meio do livro*. Lisboa: Nuvem de Letras, 2020.

ALONSO, Rafael Sáez. La educación intercultural. *Revista de Educación*, Madrid, n. 339, p. 859-881, 2006.

AMADO, J.; CARDOSO, A. P. A investigação-ação e suas modalidades. *In:* AMADO J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra., 2017.

ANAYA, Juan Mata. Mediação, leitura e literatura. *Revista da Fundarte*, v. 42, n. 42, p. 01–21, 2020.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura e outros ensaios.* Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

CARNEIRO, Ana Paula. *Hora da leitura*: mediação e formação de leitores literários. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/193995

DURAN, Teresa**.** *Leer antes de leer.* Madrid: Anaya, 2002.

FLEURI, Reinaldo. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184891

FLEURI, Reinaldo. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 195, p. 277-289, 1999.

GILI, Silvana Ribeiro. *Livros ilustrados*: textos e imagens. 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128753

GIMÉNEZ, Carlos. *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: ACIDI, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MCGEE, L. M.; SCHICKEDANZ, J. A. *Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten.* Newark: The Reading Teacher, v. 60. n. 8, p. 742–751, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. *All you need to know about action research*. Thousand Oaks: Sage, 2006.

NECKY, Barbara Jane. *Texto e Imagem*: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. 2007. Dissertação (Mestrado em Design) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.10052

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado:* palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.* 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PONZONI, Federico. El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educ. Educ.,* Chía, v. 17, n. 3, p. 537-553, 2014.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In:* FRADE, I.; VAL, M.; BREGUNCI, M. (org.). *Glossário CEALE* - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura

SILVA, Kenia Adriana de Aquino. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/181338

SOLÉ, Isabel*. Estrategias de lectura*. 15. ed. Barcelona: Graó, 2004.

VERE, Ed. *Como ser um leão*. Lisboa: Fábula, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf

WHITEHURST, Grover. *Dialogic reading*: an effective way to read aloud with young children. 2002. Arlington: Reading Rockets. Disponível em: https://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children