

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E EXPERIÊNCIA LEITORA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DE GIRAFFES CAN'T DANCE

**LITERARY MEDIATION AND READING EXPERIENCE IN CHILDREN'S
ENGLISH LANGUAGE LEARNING: AN ANALYSIS OF GIRAFFES CAN'T
DANCE**

Linguística & Letras e Artes • 12/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791781783](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791781783)

Maria Helena Ferrari¹

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto²

Jéssica Weschenfelder Alexandre Matte³

RESUMO

Este artigo discute como a mediação literária potencializa a experiência leitora de crianças em um contexto de aprendizagem da língua inglesa. O estudo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com crianças de nove e dez anos participantes de um curso de extensão ofertado pelo Centro de Idiomas do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Vilhena. A análise toma como referência a mediação da obra *Giraffes Can't Dance*, de Giles Andreae, e fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e no dialogismo bakhtiniano, compreendendo a leitura como prática social, responsiva e compartilhada de produção de sentidos. Os dados foram analisados a partir de três movimentos: o encontro inicial das crianças com a materialidade da obra; a ampliação dos sentidos durante a leitura compartilhada e a conversa literária; e as conexões estabelecidas entre a narrativa, as experiências pessoais, outras obras e o mundo. Os resultados evidenciam que a experiência leitora se inicia antes da leitura do texto verbal, amplia-se na interlocução entre crianças, obra e mediadora e ultrapassa os limites da narrativa ao favorecer processos de identificação, mobilização de repertórios culturais e elaboração de posicionamentos sobre a realidade. No contexto investigado, a língua inglesa não se constituiu apenas como objeto de aprendizagem, mas como linguagem mobilizada na própria experiência literária. Conclui-se que a mediação literária favorece uma aprendizagem linguística articulada à formação do leitor, à produção compartilhada de sentidos e à ampliação da compreensão de si, do outro e do mundo.

Palavras-chave: Mediação literária; Experiência leitora; Língua inglesa; Infância; Literatura infantil.

ABSTRACT

This article discusses how literary mediation enhances children's reading experiences in a context of English language learning. The study is part of a doctoral research project conducted with nine- and ten-year-old children enrolled in an extension course offered by the Language Center of the Federal Institute of Rondônia (IFRO), Vilhena Campus. The analysis focuses on the mediation of *Giraffes Can't Dance*, by Giles Andreae, and is grounded in the cultural-historical perspective and Bakhtinian dialogism, understanding reading as a social, responsive, and shared practice of meaning-making. The data were analyzed through three movements: the children's initial encounter with the materiality of the book; the expansion of meanings during shared reading and literary conversation; and the connections established between the narrative, personal experiences, other literary works, and the world. The results show that the reading experience begins even before the verbal text is read, develops through the interaction among children, the literary work, and the mediator, and extends beyond the boundaries of the narrative by fostering processes of identification, the mobilization of cultural repertoires, and the development of perspectives on reality. In the context investigated, English was not merely an object of learning, but a language mobilized within the literary experience itself. The study concludes that literary mediation fosters language learning that is interconnected with reader development, shared meaning-making, and a broader understanding of oneself, others, and the world.

Keywords: Literary mediation; Reading experience; English language; Childhood; Children's literature.

1. INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um lugar singular na infância por possibilitar que as crianças entrem em contato com diferentes modos de compreender a si mesmas, os outros e o mundo. Ao criar espaços de imaginação, sensibilidade e diálogo, a experiência literária amplia as formas de participação na cultura escrita e favorece a produção de sentidos que ultrapassam a compreensão imediata da narrativa. Nessa perspectiva, ler literatura não corresponde apenas ao acesso a um texto, mas à participação em uma experiência estética e dialógica na qual o leitor é convocado a responder à obra, produzindo interpretações que se constituem na relação entre linguagem, cultura e experiência.

Quando essa experiência ocorre em contextos de aprendizagem da língua inglesa na infância, a literatura adquire uma potência formativa ainda mais ampla. A língua deixa de ocupar exclusivamente o lugar de conteúdo escolar para constituir-se como linguagem viva, por meio da qual as crianças interagem com a obra, com os colegas e com o mediador. Assim, a aprendizagem da língua inglesa passa a integrar uma experiência significativa de leitura, na qual compreender uma narrativa implica também produzir sentidos em uma outra língua e ampliar as possibilidades de interação com diferentes formas de expressão.

No campo da aprendizagem da língua inglesa na infância, diferentes estudos têm destacado o potencial da literatura infantil para promover práticas de linguagem mais significativas, favorecendo a participação das crianças em situações de interação, imaginação e produção de sentidos. Pesquisadoras como Tonelli (2005; 2007) e Kondo (2021) evidenciam que a inserção de obras literárias no ensino de inglês amplia as possibilidades de aprendizagem ao articular linguagem, experiências culturais e

formação leitora. Entretanto, embora esses estudos reconheçam a relevância da literatura para a aprendizagem da língua inglesa, permanecem menos explorados os processos pelos quais a experiência leitora se constitui e se transforma durante a mediação literária. É nesse ponto que se situa a contribuição deste estudo.

Embora os estudos mencionados evidenciem importantes contribuições da literatura para a aprendizagem de língua inglesa, ainda são menos frequentes investigações que busquem compreender como a experiência leitora se constitui durante a mediação literária. Em muitos casos, o foco recai sobre estratégias de ensino, seleção de materiais ou resultados relacionados à aprendizagem da língua, permanecendo em segundo plano a compreensão dos processos de produção de sentidos vividos pelas crianças ao longo da leitura compartilhada.

Partindo dessa perspectiva, este artigo busca compreender como a mediação literária potencializa a experiência leitora de crianças em um contexto de aprendizagem da língua inglesa. Para isso, analisa uma experiência desenvolvida com a obra *Giraffes Can't Dance*, envolvendo crianças participantes de um curso de extensão em língua inglesa. As análises fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural e no dialogismo bakhtiniano, compreendendo a leitura como um processo social, responsivo e constituído na interlocução entre obra, leitor e mediador.

Os resultados evidenciam que a experiência leitora é inaugurada no encontro entre a criança e a obra, amplia-se na mediação literária e se desdobra na produção de sentidos sobre si, o outro e o mundo. Ao evidenciar esse percurso, o artigo contribui para compreender a mediação literária não apenas como estratégia de ensino, mas como

condição para a constituição de experiências significativas de leitura em língua inglesa na infância.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito de um curso de extensão de língua inglesa para crianças, ofertado pelo Centro de Idiomas do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Vilhena. A investigação fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e no dialogismo bakhtiniano, compreendendo a aprendizagem como um processo socialmente mediado e a leitura literária como uma prática dialógica de produção de sentidos.

Participaram da pesquisa crianças com idades entre nove e dez anos, matriculadas em escolas públicas do município de Vilhena (RO). A produção dos dados ocorreu durante a realização de uma sequência de mediação literária organizada a partir da obra *Giraffes Can't Dance*, de Giles Andreae, ilustrada por Guy Parker-Rees. Além de sua qualidade estética, a obra apresenta uma narrativa que favorece a produção de inferências, a identificação com a personagem e o estabelecimento de conexões entre texto, experiências pessoais e questões sociais, aspectos coerentes com os objetivos da pesquisa.

A mediação literária foi organizada em momentos de pré-leitura, leitura compartilhada e conversa literária. Em cada uma dessas etapas foram propostas situações de observação da materialidade do livro, formulação de hipóteses, diálogo coletivo e produção de registros escritos, possibilitando acompanhar os diferentes

movimentos de constituição da experiência leitora ao longo da leitura da obra.

A análise foi desenvolvida de forma interpretativa, buscando compreender como a experiência leitora se constituiu e se ampliou ao longo da mediação literária. Para fins analíticos, foram considerados três movimentos observados nas produções das crianças que orientam a organização da seção seguinte: (I) o encontro inicial com a materialidade da obra; (II) a ampliação dos sentidos durante a mediação literária; e (III) as conexões estabelecidas entre a narrativa, as experiências pessoais, outras obras e o mundo.

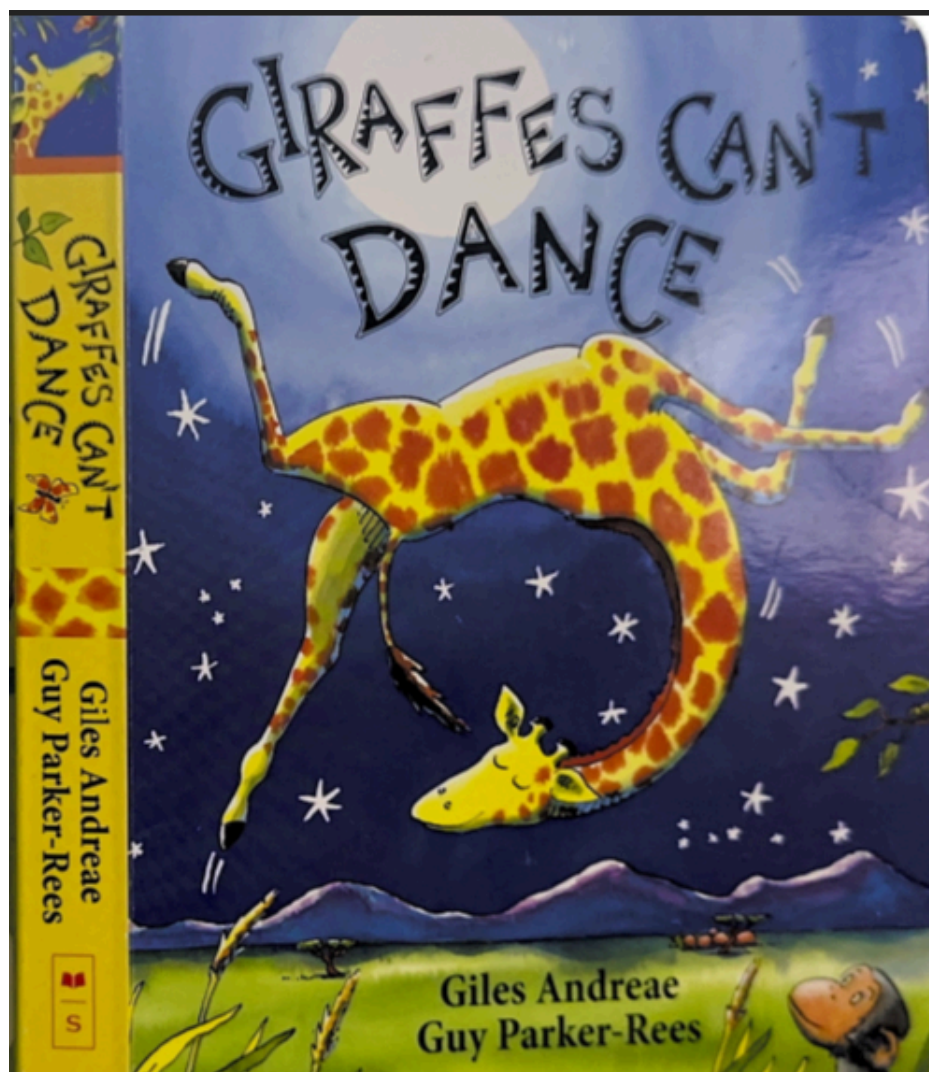
3. A EXPERIÊNCIA LEITORA NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA: MOVIMENTOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

3.1. A Obra Convoca o Leitor: O Encontro Que Inaugura a Experiência Leitora

A leitura nem sempre começa quando a primeira palavra é pronunciada. Antes que a narrativa seja compartilhada, a criança já estabelece um diálogo com a obra ao explorar sua materialidade, percorrendo com o olhar a capa, as ilustrações, as cores, o título e os demais elementos que constituem o livro ilustrado. Nesse primeiro encontro, a observação mobiliza experiências, desperta expectativas e favorece a elaboração de hipóteses que antecedem a leitura do texto verbal. Longe de representar uma etapa meramente preparatória, esse momento integra a própria experiência leitora, pois é nele que o leitor começa a atribuir sentidos à obra e a ocupar uma posição responsiva diante dela. Foi sob essa perspectiva que compreendemos o primeiro encontro com *Giraffes Can't Dance*: um

processo em que o encontro entre crianças e livro já revelava movimentos de interpretação, imaginação e interlocução antes mesmo da leitura compartilhada da narrativa.

Figura 1. Capa de *Giraffes can't dance*



Fonte: Capa da obra *Giraffes Can't Dance* (Andreae; Parker-Rees, 2012).

Essa compreensão tornou-se evidente no primeiro encontro das crianças com a obra *Giraffes Can't Dance* (Figura 1). Antes da leitura compartilhada, elas foram convidadas a explorar livremente sua materialidade, observando a capa, o título, as ilustrações e outros elementos paratextuais, registrando aquilo que lhes despertava interesse e as hipóteses elaboradas sobre uma história que ainda desconheciam. Esse primeiro contato revelou que a experiência

leitora começou antes da leitura oral da narrativa, uma vez que a própria materialidade do livro mobilizou conhecimentos prévios, expectativas e processos de antecipação de sentidos. As produções evidenciaram diferentes percursos de aproximação com a obra: algumas crianças concentraram sua atenção na personagem principal e nos elementos visuais da cena; outras observaram o título, o nome do autor, letras, números e até mesmo o QR Code presente no livro. Em vários casos, essas observações foram acompanhadas da formulação de hipóteses sobre a narrativa ainda não lida. O Quadro 1 sintetiza os principais aspectos da materialidade identificados pelas crianças nesse primeiro encontro com a obra.

Quadro 1. Aspectos da materialidade da obra identificados pelas crianças durante a predição

Aspecto da materialidade e	Exemplos das produções das crianças	Indícios da experiência leitora
Personagens	Girafa, macaco, leão, leoa, tigre, outros animais.	A aproximação inicial ocorre pela identificação dos protagonistas e personagens secundários.
Elementos da paisagem	Lua, céu estrelado, árvores, montanhas, grama, flores.	O cenário passa a integrar a construção de sentidos desde o primeiro contato com a obra.
Elementos paratextuais	Título, nome do autor, letras, números e QR Code.	As crianças reconhecem o livro como objeto cultural, ultrapassando a observação da ilustração.
Primeiras interpretações	"A girafa vai aprender a dançar."; "Ela vai conseguir dançar muito bem."	A observação da materialidade desencadeia a formulação de hipóteses narrativas antes da leitura compartilhada.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os aspectos identificados pelas crianças evidenciam que o primeiro encontro com o livro ilustrado não corresponde a uma etapa preparatória da leitura, mas à inauguração da experiência leitora. Embora todas tenham observado a mesma capa, cada criança selecionou elementos distintos para orientar sua aproximação com a obra. Essas escolhas revelam que a leitura se constitui desde o início como um ato responsivo, no qual o leitor organiza aquilo que considera significativo a partir de seu repertório cultural, de suas experiências anteriores e de suas expectativas diante da obra. A materialidade do livro, portanto, não funciona apenas como suporte da narrativa, mas como um espaço de interlocução que convoca a criança a ocupar uma posição ativa na construção dos sentidos.

Essa diversidade de percursos confirma que o livro ilustrado produz sentidos pela articulação entre texto verbal, imagem e projeto gráfico, conforme discute Linden (2011). A capa deixa de desempenhar apenas uma função introdutória e passa a integrar a narrativa, oferecendo pistas que mobilizam a imaginação e a atividade interpretativa do leitor. Sob a perspectiva bakhtiniana, essas respostas não representam graus distintos de compreensão, mas diferentes posições responsivas diante da obra. Os sentidos não estavam previamente inscritos na capa; foram produzidos na relação dialógica entre o livro e cada criança, evidenciando que a experiência leitora começa antes mesmo da leitura compartilhada do texto verbal.

Quadro 2. Produções das crianças durante a atividade de predição da obra *Giraffes Can't Dance*

Criança	Produções registradas antes da leitura
Clara	"Eu vejo uma girafa que não sabe dançar."; "Eu acho que a girafa vai aprender a dançar."; "Eu acho que ela vai para uma festa no campo."; "Eu acho que ela vai conseguir dançar muito bem depois."; "Eu acho que os colegas vão dar um exemplo de como dançar para a girafa."; "Eu vejo um leão dançando com a leoa."; "Eu vejo dois animais dançando uma dança chique."
Wendy	"Eu vejo uma girafa."; "Eu vejo um céu estrelado."; "Eu vejo o nome do autor."; "Eu vejo um macaco."
Lucas	"Eu vejo uma girafa dançando."; "Eu vejo a lua."; "Eu vejo o autor."; "Eu vejo uma grama."; "Eu vejo um macaco."; "Eu vejo montanha."; "Eu vejo o grilo."; "Eu vejo leão."; "Eu vejo um besouro."; "Eu vejo os animais dançando."; "Eu vejo o título do texto."; "Eu vejo estrelas."; "Eu vejo árvores."; "Eu vejo flores."; "Eu vejo casas."; "Eu vejo números."; "Eu vejo letras."
Cricket	"I can see giraffes."; "I can see stars."; "I can see one monkey."; "I can see mountains."; "I can see sky and moon."; "There is grass."; "There is author."; "I can see the title."; "There is sky."; "There are trees."; "I can see butterfly."; "There are cobras."; "I see animals dancing."; "I can see cricket."; "I can see numbers."
Jim	"Vejo um macaco."; "Vejo grama."; "Vejo letras."; "Vejo o nome do autor."; "Vejo flores."; "Vejo uma borboleta."; "Vejo árvores dançando."; "Vejo QR Code."; "Vejo uma girafa dançando."; "Vejo montanhas."; "Vejo árvores."; "Vejo estrelas."; "Vejo a lua."; "Vejo uma girafa."; "Vejo um tigre e uma leoa."; "Vejo números."; "Vejo animais em volta da folha."

Fonte: Elaboração própria (2026).

As produções reunidas no Quadro 2 evidenciam que o encontro das crianças com *Giraffes Can't Dance* não produziu respostas homogêneas, mas diferentes modos de aproximação com a obra. Embora todas observassem a mesma capa, cada criança atribuiu

relevância a elementos distintos e construiu um percurso singular de leitura. Enquanto algumas concentraram sua atenção na identificação de personagens, cenários e elementos gráficos, outras ultrapassaram a descrição da materialidade e passaram a formular hipóteses sobre acontecimentos ainda não narrados. Essas diferenças não representam níveis distintos de compreensão, mas expressam a natureza responsiva da leitura, na medida em que cada enunciado se constitui na relação entre a materialidade da obra, as experiências anteriores da criança e as expectativas que ela projeta sobre a narrativa. Antes mesmo da leitura compartilhada, o livro já havia provocado um movimento de produção de sentidos, evidenciando que a experiência leitora se inaugura no diálogo estabelecido entre leitor e obra.

Essa pluralidade de respostas confirma que o livro ilustrado não comunica seus sentidos de forma unívoca. Como argumenta Linden (2011), texto verbal, imagem, projeto gráfico e materialidade constituem uma unidade narrativa cuja significação depende da interação com o leitor. Sob a perspectiva bakhtiniana, os enunciados produzidos pelas crianças evidenciam que compreender uma obra implica assumir uma posição responsiva diante dela. As respostas registradas não reproduzem significados previamente inscritos na capa; ao contrário, revelam processos de interpretação nos quais cada criança mobiliza seu repertório cultural para construir sentidos próprios. A experiência leitora, portanto, começa antes da leitura oral e se constitui desde o primeiro encontro entre sujeito e obra. O sentido, portanto, não está contido na obra de forma acabada, mas emerge na relação dialógica entre texto e leitor. As produções analisadas demonstram que a experiência leitora começa antes da leitura oral da narrativa, quando a própria materialidade do livro

convoca o sujeito a interpretar, responder e posicionar-se diante dela.

O primeiro encontro das crianças com *Giraffes Can't Dance* evidenciou que a experiência leitora não se esgota na observação da materialidade da obra. As respostas produzidas nesse momento permaneceram abertas e provisórias, constituindo hipóteses que seriam retomadas, confrontadas e ressignificadas ao longo da leitura compartilhada. Desse modo, a mediação literária não inaugura a produção de sentidos, mas amplia um processo que já havia sido desencadeado pela própria obra. Ao promover o diálogo entre crianças, mediadora e narrativa, cria condições para que diferentes vozes se encontrem, ampliem seus horizontes de compreensão e reconstruam coletivamente os sentidos inicialmente produzidos.

3.2. A Mediação Literária Amplia a Produção Compartilhada de Sentidos

Se, no primeiro encontro com *Giraffes Can't Dance*, a produção de sentidos foi desencadeada pela relação entre cada criança e a obra, durante a mediação literária esses sentidos passaram a circular no diálogo com o outro. A leitura compartilhada transformou interpretações inicialmente individuais em objeto de interlocução, permitindo que hipóteses fossem retomadas, confrontadas, ampliadas e ressignificadas ao longo da conversa literária. A obra permaneceu como centro da interação, mas a mediação da professora favoreceu a circulação de perguntas, diferentes pontos de vista e novas possibilidades interpretativas, ampliando o horizonte de compreensão do grupo.

As interações registradas ao longo da mediação evidenciam que as crianças não apenas respondiam à obra, mas também às interpretações produzidas pelos colegas e às intervenções da professora. As perguntas abertas, o tempo destinado à escuta e a valorização das diferentes leituras favoreceram um movimento contínuo de negociação de sentidos, no qual novas compreensões eram construídas à medida que diferentes vozes se encontravam. A leitura deixou, assim, de constituir um ato solitário para tornar-se uma experiência compartilhada, em que cada contribuição ampliava o horizonte interpretativo do grupo

O movimento observado durante a conversa literária evidencia que a compreensão da narrativa foi sendo construída na interlocução. À medida que as crianças ouviam, concordavam, questionavam ou ampliavam as interpretações apresentadas pelos colegas, seus próprios enunciados eram continuamente reelaborados. Essa dinâmica aproxima-se da concepção bakhtiniana de que todo enunciado nasce em resposta a outros enunciados e permanece aberto a novas respostas. Sob a perspectiva histórico-cultural, esse processo também revela a dimensão social da aprendizagem: é na interação mediada pela linguagem que novas formas de compreender a obra são produzidas, apropriadas e compartilhadas pelo grupo.

Ao serem compartilhadas durante a conversa literária, as interpretações inicialmente produzidas pelas crianças passaram a constituir objeto de reflexão coletiva. Sua retomada, ampliação e resignificação evidenciam que os sentidos da obra se constroem na interlocução entre leitores, texto e mediadora. Nessa perspectiva, mais do que organizar a leitura, a professora cria condições para que cada leitor amplie seu horizonte de compreensão a partir do

encontro com o outro. Conforme Bakhtin (2016), todo enunciado permanece aberto à resposta, e é justamente essa responsividade que se materializa na conversa literária. Assim, as interpretações deixam de pertencer exclusivamente a quem as formulou e passam a integrar um processo coletivo de produção de sentidos, no qual cada nova voz reconfigura o entendimento anteriormente construído.

A ampliação coletiva dos sentidos não ocorreu de forma espontânea, mas foi favorecida por estratégias de mediação planejadas ao longo da leitura compartilhada. Entre elas destacam-se a formulação de perguntas abertas, a retomada das hipóteses produzidas antes da leitura, a valorização das diferentes interpretações, o tempo destinado à escuta e a circulação das respostas entre as crianças. Essas estratégias criaram condições para que as interpretações iniciais fossem continuamente revistas e ampliadas durante a experiência literária.

Quadro 3. Hipóteses narrativas produzidas pelas crianças antes da leitura compartilhada de *Giraffes Can't Dance*

Participante (pseudônimo)	Hipótese elaborada a partir da capa	Movimento interpretativo
Clara	"Eu acho que a girafa vai aprender a dançar."; "Eu acho que ela vai conseguir dançar muito bem."; "Eu acho que os colegas vão dar um exemplo de como dançar."	A criança articula elementos da capa, experiências anteriores e expectativas sobre a transformação da personagem.
Wendy	Não formulou hipótese narrativa explícita; concentrou-	A leitura permanece voltada à exploração visual do livro.

	se na observação da materialidade da obra.	
Zezé	A observação da girafa dançando e dos demais elementos da cena sugere uma narrativa envolvendo dança e personagens em interação.	A leitura iconográfica favorece a antecipação do enredo.
Cricket	A identificação dos elementos da capa indica uma aproximação inicial com o universo narrativo, embora sem explicitar hipóteses sobre os acontecimentos.	O olhar organiza informações que servirão de base para a interpretação posterior.
Jim	A diversidade de elementos registrados evidencia uma leitura exploratória da capa, sem formulação explícita de hipóteses narrativas.	A criança amplia a observação da materialidade antes da elaboração interpretativa.

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 2 evidencia que as crianças não ingressaram na leitura compartilhada mobilizando um único modo de interpretar a obra. Enquanto algumas formularam antecipações narrativas mais elaboradas, articulando elementos da capa a experiências anteriores, outras permaneceram na exploração da materialidade do livro ou na observação dos elementos visuais da cena. Houve ainda produções que indicavam uma transição entre esses dois movimentos, sugerindo que a leitura iconográfica constituía uma base para a elaboração de hipóteses sobre o enredo.

Essa diversidade de movimentos interpretativos constituiu o ponto de partida da mediação literária. Em vez de homogeneizar as

respostas ou conduzir as crianças a uma interpretação previamente estabelecida, a mediação tomou essas diferentes formas de leitura como matéria-prima para a construção coletiva dos sentidos. As perguntas abertas, a retomada das interpretações iniciais e a valorização das diferentes respostas favoreceram que essas primeiras leituras fossem ampliadas, confrontadas e ressignificadas durante a leitura compartilhada.

Sob a perspectiva bakhtiniana, cada interpretação constitui um enunciado responsivo que permanece aberto ao diálogo com outras vozes. Ao organizar a circulação dessas interpretações por meio de perguntas abertas, da escuta e da valorização das diferentes leituras, a mediação criou condições para que a compreensão deixasse de ser exclusivamente individual e se tornasse uma construção compartilhada de sentidos. Nesse processo, a língua inglesa deixou de constituir apenas objeto de ensino para assumir a condição de linguagem em uso durante a experiência literária. As interações estabelecidas em torno da obra favoreceram a participação das crianças em práticas discursivas nas quais compreender, responder, argumentar e negociar sentidos tornaram-se dimensões constitutivas da aprendizagem da língua.

3.3. A Experiência Literária Amplia a Compreensão de Si, do Outro e do Mundo

Ao longo da mediação literária, observou-se um deslocamento significativo na forma como as crianças se relacionavam com a narrativa. Se, nos momentos iniciais, suas respostas concentravam-se na compreensão da história e de seus personagens, ao final da experiência passaram a estabelecer relações entre a trajetória de Gerald, suas próprias vivências, outras narrativas e situações do

cotidiano. A obra deixou de ser apenas objeto de interpretação para tornar-se referência na elaboração de experiências e na produção de sentidos sobre si, o outro e o mundo.

Quadro 4. Transcrição das conexões produzidas pelas crianças após a leitura de *Giraffes Can't Dance*

Criança	Conexão Texto–Leitor	Conexão Texto–Texto	Conexão Texto–Mundo
Anne	"O Gerald imaginou sua dança, uma música e ele não precisou de nada, ele só imaginou."	"Essa história me fez lembrar do filme <i>Madagascar</i> ."	"Você tem que imaginar, não ligar para o que as pessoas falam e seguir a sua intuição."
Peter	"Que ele encontrou vários desafios e venceu."	"Lembrei de <i>Madagascar</i> ."	"Lembrei da África."
Huck	"Eu zombaria dele quando todo mundo o zombava, mas me coloquei no lugar dele."	"A dança me lembrou um filme Madagascar"	"Aprendi que cada um tem seu jeitinho se ser"
Wendy	"Eu me senti no lugar dele porque todos os animais zombaram dele."	"Essa história representa o filme <i>Madagascar</i> ."	"Eu aprendi que cada pessoa tem seu jeito de fazer qualquer coisa."
Alice	"Quando ele dançou mesmo os outros não apoiavam ele."	"Me fez lembrar do livro <i>As 50 pessoas diferentes</i> ."	"Continuar tentando mesmo quando as pessoas não te apoiam."
Tistu	"O pequeno é importante..."	"Eu me lembrei de um filme"	"Eu aprendi que devemos respeitar"

Zeze	"Quando ele foi dançar na frente da fogueira."	"Me fez lembrar de <i>Madagascar</i> ."	"Não ter vergonha."
Jim	"Potencial: ninguém acreditava nele."	"Leitura: o grupo diferente..."	"Tratar as pessoas com respeito. Todos merecem ser tratados iguais"
Matilda	"Sempre acreditar em si mesmo."	" <i>Color Monster</i> ."	"Não ouvir as opiniões ruins que as pessoas dão."
Clara	"Eu me botei no lugar do Gerald quando zombaram dele."	"Eu posso me lembrar do filme <i>Madagascar</i> e do livro <i>Color Monster</i> ."	"Eu aprendi que não precisa desistir dos seus sonhos."
Eloise	"Eu me senti no lugar do Gerald quando ele estava na fogueira."	"Essa história me lembrou <i>Madagascar</i> ."	"Não julgar as pessoas."

Fonte: Elaboração própria (2026).

As produções apresentadas no Quadro 3 evidenciam que as conexões estabelecidas pelas crianças não se restringem à recuperação de informações da narrativa, mas revelam um movimento progressivo de ampliação da experiência leitora. As respostas distribuem-se entre relações construídas com as próprias vivências (Texto-Leitor), com outras obras e referências culturais (Texto-Texto) e com reflexões acerca da convivência, do respeito às diferenças e das formas de agir no mundo (Texto-Mundo). Mais do que categorias independentes, essas conexões constituem dimensões complementares de um mesmo processo de produção de sentidos, no qual a literatura mobiliza experiências pessoais, ativa

repertórios culturais e favorece novas formas de compreender a realidade. Esse percurso evidencia que a leitura literária não permanece circunscrita ao universo ficcional, mas amplia progressivamente o horizonte interpretativo das crianças, conduzindo-as da identificação com a narrativa à elaboração de posicionamentos diante da vida.

As conexões do tipo Texto–Leitor evidenciam que a narrativa mobiliza um processo de identificação no qual as crianças deixam de observar apenas as ações do protagonista para relacioná-las às próprias experiências. Expressões como "Eu me senti no lugar dele", "Eu me coloquei no lugar dele" ou "Eu me botei no lugar do Gerald quando zombaram dele" revelam que a compreensão da história ocorre por meio de um movimento de aproximação entre a experiência ficcional e a experiência vivida. Nesse processo, Gerald deixa de ser apenas uma personagem da narrativa para tornar-se uma referência simbólica a partir da qual as crianças interpretam sentimentos, desafios e situações já vivenciadas em seus próprios contextos.

As conexões do tipo Texto–Texto revelam que a experiência leitora não se constitui de forma isolada, mas em permanente diálogo com outras narrativas que integram o repertório cultural das crianças. As referências recorrentes ao filme *Madagascar*, ao livro *The Color Monster* e à obra *As 50 pessoas diferentes* evidenciam que a compreensão de *Giraffes Can't Dance* é continuamente enriquecida pela memória de outras leituras e experiências estéticas. Essas aproximações não funcionam como simples recordações, mas como recursos interpretativos que permitem às crianças estabelecer comparações entre personagens, conflitos e mensagens, ampliando os sentidos produzidos durante a leitura. Cada nova obra evocada

passa a integrar a compreensão da narrativa em curso, demonstrando que a construção de sentidos ocorre na interlocução entre diferentes textos que compõem a trajetória leitora de cada criança.

As conexões do tipo Texto–Texto revelam que a experiência leitora não se constitui de forma isolada, mas em permanente diálogo com outras narrativas que integram o repertório cultural das crianças. As referências recorrentes ao filme Madagascar, ao livro Color Monster e à obra *As 50 pessoas diferentes* evidenciam que a compreensão de *Giraffes Can't Dance* é continuamente enriquecida pela memória de outras leituras e experiências estéticas. Essas aproximações não funcionam como simples recordações, mas como recursos interpretativos que permitem às crianças estabelecer comparações entre personagens, conflitos e mensagens, ampliando os sentidos produzidos durante a leitura. Cada nova obra evocada passa a integrar a compreensão da narrativa em curso, demonstrando que a construção de sentidos ocorre na interlocução entre diferentes textos que compõem a trajetória leitora de cada criança.

As conexões do tipo Texto–Mundo evidenciam que a experiência literária ultrapassa os limites da narrativa e favorece a elaboração de posicionamentos diante da realidade. Expressões como "Não julgar as pessoas", "Continuar tentando mesmo quando as pessoas não te apoiam", "Não ter vergonha", "Tratar as pessoas com respeito" e "Não precisa desistir dos seus sonhos" demonstram que as crianças passaram a atribuir à história significados que orientam formas de compreender e agir no mundo. Nesse movimento, a narrativa deixa de ser apenas objeto de apreciação estética para constituir uma referência na elaboração de valores, atitudes e modos de convivência, evidenciando que a experiência literária amplia a

compreensão da realidade ao promover reflexões sobre si, sobre o outro e sobre as relações humanas.

Os diferentes movimentos interpretativos observados nas conexões Texto–Leitor, Texto–Texto e Texto–Mundo podem ser compreendidos, sob a perspectiva bakhtiniana, como manifestações da atitude responsiva do leitor diante da obra., compreender um texto implica assumir uma posição responsiva diante dele. As produções reunidas no Quadro 3 evidenciam precisamente esse movimento: as crianças não reproduzem os sentidos da narrativa, mas os recriam a partir de suas próprias experiências, produzindo respostas singulares às questões suscitadas pela obra. Em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, observa-se que essa produção de sentidos é socialmente constituída, uma vez que resulta da interlocução entre a obra literária, a mediação docente e as experiências compartilhadas durante a leitura. A literatura, nesse contexto, amplia as possibilidades de desenvolvimento ao favorecer a elaboração de significados que ultrapassam a situação imediata da narrativa e passam a integrar novas formas de compreender a si, o outro e o mundo.

Os movimentos observados ao longo da mediação literária permitem compreender que a aprendizagem da língua inglesa não ocorreu paralelamente à experiência literária, mas no interior dela. As interações estabelecidas em torno da obra, as interações mediadas pela língua inglês ao longo da experiência, a circulação de palavras e expressões da narrativa e os momentos de leitura compartilhada fizeram com que a língua deixasse de ocupar o lugar de objeto de estudo para constituir o meio pelo qual as crianças participaram da experiência leitora. Nesse contexto, compreender uma palavra, uma expressão ou um enunciado em língua inglesa

significou compreender a narrativa em construção, dialogar com os colegas e atribuir sentidos às situações vividas durante a mediação. A língua, portanto, não foi mobilizada como um fim em si mesma, mas como parte constitutiva da prática social de leitura.

A análise desenvolvida neste estudo permite compreender que a experiência literária se constitui como um processo progressivo de produção de sentidos, inaugurado no encontro entre criança e obra, potencializado pela mediação literária e ampliado nas conexões que as crianças estabeleceram consigo mesmas, com outras narrativas e com o mundo. Nesse percurso, a aprendizagem da língua inglesa integra a própria experiência leitora, pois a língua é mobilizada como meio de interação, interpretação e participação em práticas sociais de leitura. Nessa perspectiva, a contribuição da mediação literária não reside prioritariamente na transmissão de conteúdos linguísticos, mas na criação de condições para que a literatura favoreça o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da reflexão e da compreensão de si, do outro e do mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a experiência leitora se constitui durante uma mediação literária em um contexto de aprendizagem da língua inglesa na infância. Os resultados evidenciam que essa experiência não se inicia com a leitura oral da narrativa, mas no encontro entre a criança e a materialidade da obra, momento em que conhecimentos prévios, hipóteses e antecipações passam a integrar a produção de sentidos.

As análises também permitiram compreender que a mediação literária amplia esse processo ao criar condições para que as crianças

confrontem interpretações, retomem suas hipóteses iniciais e ampliem os sentidos produzidos durante a leitura compartilhada. A conversa literária, longe de conduzir a um significado previamente estabelecido, favoreceu a construção coletiva de respostas à obra, nas quais as vozes das crianças, da narrativa e da mediadora passaram a constituir um espaço dialógico de produção de sentidos.

As conexões produzidas pelas crianças evidenciaram que esse movimento se amplia quando a narrativa passa a dialogar com suas próprias experiências, com outras obras e com diferentes situações da vida cotidiana. O percurso identificado entre as conexões Texto–Leitor, Texto–Texto e Texto–Mundo demonstra que a literatura não permanece circunscrita ao universo ficcional, mas amplia progressivamente a compreensão de si, do outro e do mundo. A experiência leitora revelou-se, assim, um processo de produção de sentidos que ultrapassa a compreensão da narrativa e passa a integrar a constituição do próprio sujeito.

No contexto da aprendizagem da língua inglesa, esses resultados permitem compreender que a literatura não atua apenas como recurso para o ensino de vocabulário ou de estruturas linguísticas. A língua inglesa constitui a linguagem por meio da qual a experiência literária se realiza, sendo mobilizada nas interações, na leitura compartilhada e na produção coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, aprender inglês significa participar de práticas sociais de linguagem nas quais compreender, interpretar e responder à obra tornam-se processos indissociáveis da própria aprendizagem linguística.

As contribuições deste estudo residem em evidenciar que a mediação literária constitui uma condição para que a aprendizagem

da língua inglesa na infância se organize como uma experiência estética, dialógica e socialmente compartilhada de produção de sentidos. Ao deslocar o foco da transmissão de conteúdos linguísticos para os processos de interlocução construídos entre crianças, obra e mediadora, o estudo amplia as discussões sobre literatura, formação de leitores e ensino de línguas e aponta possibilidades para práticas pedagógicas que reconheçam a literatura infantil como espaço de constituição da linguagem, da leitura e do desenvolvimento humano. Mais do que ensinar uma língua por meio da literatura, este estudo evidencia que é na experiência literária mediada que a língua inglesa se constitui como linguagem viva, possibilitando às crianças produzir sentidos, dialogar com o outro e ampliar sua compreensão de si, do mundo e das relações humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREAE, Giles. Giraffes can't dance. Ilustrações de Guy Parker-Rees. London: Orchard Books, 1999.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e a atividade da leitura. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Literatura infantil e práticas de mediação literária. Campinas: Mercado de Letras. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

CHAMBERS, Aidan. Diga-me: crianças, leitura e conversa. Tradução de Gisele Eberspächer. São Paulo: Livraria Pulo do Gato, 2007.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. São Paulo: FTD, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. How picturebooks work. New York: Routledge, 2001.

PETIT, Michèle. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A imaginação e a criação na infância. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

¹ Discente do PPGE, nível Doutorado da UNESP Campus Marília. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Livre-docente da UNESP Campus Marília. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Docente dos cursos de graduação em Engenharia Agrônômica, Medicina Veterinária e Zootecnia e do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Colorado do Oeste. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)