

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Monisa Maciel

A mediação de leitura do livro-imagem e o brincar literário

Sorocaba-SP
2026

Monisa Maciel

A mediação de leitura do livro-imagem e o brincar literário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Financiamento: Bolsa CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sorocaba-SP

2026

Maciel, Monisa

A mediação de leitura do livro-imagem e o brincar literário / Monisa Maciel -- 2026.
120f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo, Prof^a. Dr^a. Camila Feltre
Bibliografia

1. Mediação de leitura. 2. Livro-imagem. 3. Brincar. I. Maciel, Monisa. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Monisa Maciel Pasqualini da Silva

A mediação de leitura do livro-imagem e o brincar literário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Sorocaba, 05 de fevereiro de 2026.

Orientadora

Profª. Drª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos *Campus* Sorocaba

Examinadora

Profª. Drª. Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo
Universidade Federal do Acre

Examinadora

Profª. Drª. Camila Feltre
Universidade Estadual Paulista

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por cuidar e me capacitar na jornada da vida.

Agradeço à menina Monisa, por sempre ter ousado sonhar.

Agradeço às crianças, pela poesia, alegria, sabedoria e generosidade.

Agradeço a minha família, que sempre acolheu e incentivou meus sonhos.

Agradeço a Ananda Luz, Morana Serrano e Cícero Antônio, pelo incentivo para o meu ingresso no acadêmico.

Agradeço à banca examinadora, pela imensurável contribuição.

E um agradecimento especial à Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, por acreditar que minha vivência literária junto às crianças poderia atravessar e se consolidar na pesquisa acadêmica. Sua generosidade, maestria e afetividade na orientação, o zelo em cada detalhe, foram fundamentais para que esta travessia se tornasse possível. Professora dos sonhos, minha gratidão por tanto.

RESUMO

MACIEL, Monisa. **A mediação de leitura do livro-imagem e o brincar literário**. 2026. 120 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. Sorocaba, SP, 2026.

A pesquisa tem como objetivo investigar de que modo a mediação da leitura do livro-imagem, realizada pela pedagoga, pode gerar a proposição de ações brincantes com as crianças, compreendidas como desdobramentos pedagógicos da experiência de mediação. Os objetivos específicos são levantar referenciais teóricos sobre o livro-imagem e a mediação de leitura; analisar as experiências de mediação de leitura do livro-imagem realizadas pela própria pesquisadora no contexto escolar; investigar de que maneira as mediações realizadas possibilitam o surgimento de ações brincantes como desdobramentos pedagógicos da leitura do livro-imagem; e refletir sobre o papel da pedagoga como mediadora da leitura do livro-imagem e propositora de brincadeiras, na consideração das dimensões estética, simbólica, corporal e afetiva da experiência das crianças. A questão-problema da pesquisa é “de que modo a mediação do livro-imagem feita pela pedagoga pode gerar a proposição de ações lúdicas/brincantes com as crianças como desdobramento pedagógico da mediação?”. Para respondê-la, a metodologia se constituiu com caráter bibliográfico com constituição do Estado do Conhecimento (EC) e abordagem (auto)biográfica. Os resultados evidenciam que a leitura de imagens requer atenção específica na formação de leitores(as) e que a mediação do livro-imagem, realizada de modo contextualizado e crítico, constitui uma dimensão fundamental do letramento visual. A pesquisa aponta para a importância de garantir o acesso das crianças ao livro-imagem como forma de ampliar e qualificar seu repertório imagético, bem como a necessidade de que a formação leitora da pedagoga inclua, de modo consistente, a mediação da leitura de imagens. Evidencia-se, ainda, que a mediação de leitura não se restringe ao momento da interação direta com as crianças, mas se inicia no planejamento, especialmente nos processos de curadoria e seleção das obras. Esse planejamento demanda respeito à criança, sensibilidade, atenção à qualidade estética, narrativa e diversidade de gêneros, autorias, ilustrações, materialidades e formatos dos livros, reafirmam o papel da pedagoga como mediadora qualificada. Verificou-se que o brincar literário é uma prática essencial ao aprendizado, uma vez que possibilita a manifestação do imaginário, bem como o exercício da sensibilidade característica da infância, marcada por uma percepção poética do mundo. Ao promover práticas de brincadeira fundamentadas nas interpretações que a criança realiza do livro-imagem, se favorece o estabelecimento de vínculos com a leitura visual, permeados por leveza, alegria e aprendizagem.

Palavras-chave: Mediação de leitura; Livro-imagem; Pedagogia; Criança; Brincar.

ABSTRACT

MACIEL, Monisa. **The mediation of picturebook reading and literary play**. 2026. 120 fls. Master's Dissertation in Education – Federal University of São Carlos, Sorocaba, SP, 2026.

This research aims to investigate how the mediation of picture book reading, carried out by the pedagogue, can generate the proposition of playful activities with children, understood as pedagogical developments of the mediation experience. The specific objectives are: to gather theoretical references on picture books and reading mediation; to analyze the experiences of picture book reading mediation carried out by the researcher herself in the school context; to investigate how the mediations carried out enable the emergence of playful activities as pedagogical developments of picture book reading; and to reflect on the role of the educator as a mediator of picture book reading and proposer of play activities, considering the aesthetic, symbolic, bodily, and affective dimensions of the children's experience. The research question is "How can the mediation of picture books by educators generate the proposition of playful/engaging activities with children as a pedagogical unfolding of the mediation?". To answer this, the methodology consisted of a bibliographic review of the State of Knowledge and an (auto)biographical approach. The results show that image reading requires specific attention in the training of readers and that the mediation of picture books, carried out in a contextualized and critical way, constitutes a fundamental dimension of visual literacy. The research points to the importance of guaranteeing children's access to picture books as a way to expand and qualify their visual repertoire, as well as the need for the educator's reading training to consistently include the mediation of image reading. It is also evident that reading mediation is not limited to the moment of direct interaction with children, but begins in the planning phase, especially in the processes of curation and selection of works. This planning demands respect for the child, sensitivity, attention to aesthetic quality, narrative, and diversity of genres, authors, illustrations, materials, and formats of books, reaffirming the role of the educator as a qualified mediator. It was found that literary play is an essential practice for learning, since it allows for the manifestation of the imagination, as well as the exercise of the sensitivity characteristic of childhood, marked by a poetic perception of the world. By promoting play practices based on the child's interpretations of the picture book, the establishment of links with visual reading is favored, permeated by lightness, joy, and learning.

Keywords: Reading mediation; Picturebook; Pedagogy; Child; Play.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Estado do conhecimento: Tipo de trabalho e Distribuição regional.

Quadro 2 – Estado do conhecimento: Distribuição temporal das publicações.

Quadro 3 – Periódicos CAPES.

Quadro 4 – Teses e Dissertações CAPES.

Lista de Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBL	Câmara Brasileira do Livro.
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
EC	Estado do Conhecimento.
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
SIEEESP	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
UNISO	Universidade de Sorocaba.
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO-IMAGEM.....	15
2. MEMORIAL DE FORMAÇÃO - TECER NARRATIVO DAS MEMÓRIAS DE VIDA, LITERÁRIA E EDUCACIONAL	20
3. METODOLOGIA.....	31
4. ENTRE IMAGENS, OLHARES E MEDIAÇÕES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.	46
4.1 SOBRE O LIVRO-IMAGEM	46
4.2 SOBRE LETRAMENTO VISUAL: A IMAGEM REQUER ATENÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES(AS)	56
4.3 A MEDIAÇÃO DE LEITURA FEITA PELAS PEDAGOGAS	62
4.3.1 MEDIAÇÃO DE LEITURA COM LIVROS-IMAGEM PARA CRIANÇAS PEQUENAS	68
4.4 O BRINCAR DA CRIANÇA PEQUENA	72
5. REFLEXÕES SOBRE MINHAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO-IMAGEM.....	78
5.1 O PROCESSO DA CURADORIA COM O LIVRO-IMAGEM: O ATO DE CURAR... 79	
5.2 A PREPARAÇÃO DOS AMBIENTES PARA A MEDIAÇÃO DO LIVRO-IMAGEM 91	
5.3 A MEDIAÇÃO DO LIVRO DOÇURA.....	94
5.4 A RODA DE CONVERSA	103
5.5 UMA PROPOSTA DE BRINCADEIRA LITERÁRIA	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113

1. INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa decorre da minha trajetória profissional como professora da Educação Infantil e contadora de histórias, no qual atuo há mais de duas décadas em uma disciplina extracurricular denominada Literatura Transversal. Nesse espaço, desenvolvo práticas literárias voltadas à infância por meio da arte de narrar histórias, da leitura deleite e da mediação de leitura.

No percurso de meus estudos literários, deparei-me com o livro-imagem e com sua grandiosidade estética e potência criativa, recurso ainda pouco explorado no contexto escolar. Essa constatação evidenciou a relevância de assegurar às crianças o acesso a uma formação leitora, que contemple o livro-imagem, a partir de uma seleção diversificada e qualitativa.

Diante desse contexto, o objetivo central desta pesquisa consiste em investigar de que modo a mediação da leitura do livro-imagem, realizada pela pedagoga pode gerar a proposição de ações brincantes com as crianças, compreendidas como desdobramentos pedagógicos da experiência de mediação. Buscou-se potencializar a mediação por meio da proposição de vivências lúdicas e brincantes, articuladas à mediação de leitura e roda de conversa realizada, proposto a favorecer processos de formação leitora e de desenvolvimento integral na primeira infância.

A pesquisa em questão adota o uso substantivo do gênero feminino ao se referir as docentes da Educação Infantil (pedagogas). A decisão fundamenta-se na predominância feminina, que historicamente caracteriza o curso de Pedagogia e a Educação Infantil, fenômeno que, segundo estudos sobre a feminização da docência, reflete construções sociais de gênero e a associação cultural entre cuidado e ensino das primeiras etapas escolares.

Segundo a professora-pesquisadora Lucia Lombardi (2017), “[...] não é neutro e nem isento de valores morais”, pois se relaciona diretamente com os papéis sociais reservados às mulheres na escola. A menção a essa marca de gênero reconhece a complexidade das identidades e práticas profissionais neste campo, convidando à reflexão sobre as implicações dessa construção de gênero na docência (Lombardi, 2017, p.35).

Parte-se do pressuposto de que o livro-imagem, quando articulado às práticas lúdicas e mediado por uma pedagoga, potencializa a experiência estética e formativa da criança, favorece não apenas o contato com a narrativa visual, mas também a construção de sentidos e diálogos sobre ela.

Assim, a investigação buscou compreender como o livro-imagem pode se integrar às práticas literárias na Educação Infantil, ampliar horizontes estéticos e formativos e contribuir

para a constituição de leitores sensíveis, críticos e criativos desde a infância. Nesse contexto, destaca-se ainda o brincar literário, entendido como prática que emerge da leitura mediada do livro-imagem e que possibilita à criança transformar a experiência estética em vivência lúdica, fortalecer o vínculo entre literatura, imaginação e infância.

A construção deste texto foi inspirada nas vivências, observadas por esta pesquisadora, das crianças por meio da mediação de leitura do livro-imagem, rodas de conversas e o brincar literário.

O capítulo 2 intitulado “Memorial de formação - tecer narrativo das memórias de vida, literária e educacional” apresenta o percurso de trajetória profissional desta pesquisadora, destaca a atuação como professora da Educação Infantil. Nesse contexto, descreve o trabalho desenvolvido com a literatura voltada para a infância, articula-o, de forma paralela, ao percurso na arte narrativa, na mediação de leitura e na produção literária destinada ao público infantil. Além disso, evidencia a experiência na área de formação literária de educadores, contribui para a ampliação das práticas pedagógicas e para a valorização da literatura como instrumento de formação humana e educacional.

Após o memorial, a pesquisa continua, organizada em três partes principais. No capítulo 3, da “Metodologia”, apresenta-se o percurso adotado para o desenvolvimento da pesquisa. A investigação fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, que incluiu a análise de livros, artigos, teses e dissertações. Ressalta-se que para a constituição do Estado de Conhecimento (EC) foram considerados especificamente artigos, teses e dissertações, assegura a sistematização do conhecimento acadêmico já produzido sobre o tema.

Complementarmente, empregou-se a metodologia (auto)biográfica, baseada em diários, registros de aulas e materiais fotográficos da autora do estudo. Essa perspectiva possibilitou integrar dimensões subjetivas e reflexivas ao processo investigativo, que conferiu maior densidade analítica ao estudo.

No capítulo 4, intitulado “Entre imagens, olhares e MEDIAÇÕES: fundamentos teóricos”, apresenta-se um histórico do livro-imagem e de seu processo de elaboração, discute-se a relevância de assegurar às crianças o acesso à linguagem imagética, de modo a favorecer o desenvolvimento do letramento visual. Além disso, o capítulo aborda a mediação da leitura do livro-imagem realizada por uma pedagoga junto às crianças, destaca a importância da curadoria desse tipo de obra, do planejamento da mediação e da definição do espaço e apresentação estética em que ocorrerá o processo de mediação do livro-imagem.

O capítulo 5, denominado “Reflexões sobre minhas práticas de mediação de leitura do livro-imagem” apresenta reflexões construídas a partir das próprias experiências da autora,

como mediadora de leitura do livro-imagem. O início desse capítulo apresenta algumas obras que atravessaram a trajetória profissional desta pesquisadora e desempenharam um papel significativo e sensível ao percurso de atuação como mediadora do livro-imagem. Em seguida, desenvolve reflexões sobre uma mediação realizada no ano de 2023, com doze crianças de uma turma da Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos, fundamentadas nos registros produzidos em Diário de Campo.

O capítulo discute a importância do brincar literário, toma como referência uma experiência de mediação do livro-imagem realizada na prática pedagógica. Além disso, evidencia-se a relevância da formação literária da pedagoga para o desenvolvimento de ações de curadoria e mediação do livro-imagem, bem como para a promoção de vivências do brincar literário, junto às crianças no contexto da Educação Infantil.

1.1 Apontamentos sobre a formação de pedagogas para a mediação de leitura do livro-imagem.

A importância do trabalho com a literatura na infância, especialmente no contexto escolar, tem sido amplamente discutida. A escola configura-se, de fato, como um espaço privilegiado para a valorização, apresentação e discussão do livro junto às crianças.

Todavia, a discrepância entre o ideal previsto nas políticas educacionais e as práticas efetivamente realizadas nas instituições de ensino evidencia desafios de ordem estrutural, pedagógica, sociocultural. Tais obstáculos comprometem o pleno acesso das crianças à literatura de qualidade e diversa em destaque o livro-imagem, bem como à mediação realizada por profissionais com formação adequada para atender às especificidades de todas as infâncias.

De acordo com a professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (2021),

O pressuposto é que a literatura pode contribuir para a formação de leitores mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos, construindo estratégias de resistência aos processos sociais de exclusão e de acirramento da desigualdade social. Sendo a literatura um direito inalienável, torna-se fundamental ampliar a discussão sobre os processos de escolarização desse objeto cultural, suas formas de mediação e os desafios enfrentados pelos docentes para educar crianças e jovens por meio da linguagem literária (Macedo, 2021, p. 13).

A escola pública tem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que visam ampliar o acesso a obras literárias de qualidade na escola pública. No entanto, tais iniciativas enfrentam limitações relacionadas à materialidade dos livros, especialmente quando se exige que a obra possua características físicas específicas, como capa dura.

Para Mendes (2020) “Por questões econômicas e culturais, o padrão predominante é o de publicações mais baratas, encadernadas em grampo canoa ou brochura, muitas vezes não tendo sequer orelhas” (Mendes, 2020, p.68).

Outro fator importante ressalta-se que não existe uma formação literária para a pedagoga trabalhar estas obras que chegam à escola pelos editais, claramente se detecta um grande problema ao não proporcionarem a formação para as pedagogas trabalharem o livro para a infância.

Nas palavras de Macedo (2021) “Ou seja, não basta formular e implementar políticas que incidam sobre a disponibilidade de livros; é preciso criar processos de formação e de mediação que possibilitem o acesso e a apropriação das obras pelos leitores” (Macedo, 2021, p. 48).

A pedagoga, que inevitavelmente atuará como curadora de livros, prática que exige conhecimento sobre autores, ilustradores, materialidade da obra e gêneros literários necessita possuir um repertório consistente e precisa de uma formação literária contínua e qualitativa.

Por sua vez, Melo (2021) defende a premissa de que “Informar e formar os professores e professoras sobre a potencialidade e a importância da leitura visual é um importante requisito para a valorização das imagens no universo escolar” (Melo, 2021, p. 53).

Tal formação, dessa maneira, além de favorecer o desenvolvimento de metodologias e a troca de experiências com outras profissionais da área, deve promover a sensibilização para a apresentação do livro-imagem.

Nas palavras de Keldma Ferreira Leite (2021) “A literatura, então, é capaz de gerar experiências com várias possibilidades de aprendizado, que realmente podem acontecer na escola” (Keldma, 2021, p.35).

Essa formação deve habilitá-la a apresentar o livro-imagem de forma significativa, favorecer a mediação que contemple a escuta atenta e respeitosa das interpretações das crianças, a partir de suas leituras visuais.

De acordo com Adair Aguiar Neitzel, Cleide Jussara Muller Pareja, Amanda Demétrio dos Santos (2022) “Esse movimento de deslocar o olhar automatizado, anestesiado, para um olhar estésico é tarefa do(a) professor(a) formador(a), que por meio de suas escolhas, pode promover a educação estética dos(as) envolvidos(as)” (Neitzel, Pareia, Santos, 2022, p. 169).

Pelo excerto, a pedagoga mediadora de leitura exerce muitas funções, a iniciar pelo processo que deve ser leitora na construção do seu repertório, é importante que a pedagoga compreenda que a linguagem visual deve fazer parte da composição da sua curadoria e deter como realizar a leitura de uma narrativa visual.

Dentro das etapas de trabalho de uma pedagoga mediadora, destaca-se o planejamento com a curadoria, estudo prévio do livro escolha do espaço e quais recursos vai utilizar na mediação.

De acordo com Felipe Munita (2024) o planejamento efetua grande importância na experiência de leitura, no qual “Não esqueçamos que as formas de acompanhamento da leitura planejada pela mediadora condicionarão o tipo de experiência de leitura que uma criança ou jovem terá ao longo do percurso escolar” (Munita, 2024, p. 101).

O estudo do livro-imagem demanda uma abordagem específica, uma vez que sua leitura envolve competências que, em geral, não foram desenvolvidas durante a infância nem ao longo da formação acadêmica das pedagogas.

Para Anaya (2020),

A mediação literária não pode limitar-se a fazer presente os livros diante de possíveis leitores ou leitoras. Esse objetivo é muito pobre. É louvável, mas insuficiente. Se apenas pretendemos levar as crianças ou adultos a se encontrarem com os livros, a mediação ficaria incompleta. É muito importante desbloquear o caminho dos obstáculos que obstruem esse encontro, é preciso continuar avançando, fortalecendo (Anaya, 2020, p.11).

Nesse contexto, torna-se urgente ampliar o repertório formativo das pedagogas, de modo que possam compreender e explorar criticamente as potencialidades estéticas, narrativas e pedagógicas do livro-imagem na prática docente.

Ao considerar que, no curso de formação em Pedagogia, frequentemente não há uma disciplina específica que contemple o estudo do livro para a infância, especialmente no que se refere ao livro-imagem, observa-se uma lacuna na formação da pedagoga enquanto mediadora de leitura do livro-imagem. Em decorrência dessa ausência formativa, mesmo quando o profissional tem acesso a obras desse tipo, pode enfrentar dificuldades em utilizá-las no contexto escolar, uma vez que não vivenciou experiências com o livro-imagem na infância nem recebeu subsídios teóricos e práticos que lhe proporcionem repertório adequado para tal mediação.

De acordo com Macedo (2021) entende-se que,

Em relação a formação, sabemos que a leitura literária não faz parte dos currículos dos cursos de pedagogia nem das licenciaturas. O que se ensina nesses cursos é, quando muito, formas e estratégias de mediação de leitura, sem, contudo, permitir que os professores leiam ou tenham acesso à leitura de obras literárias escolhidas por eles ou indicadas pelo curso (Macedo, 2021, p. 52).

A leitura de imagens requer um olhar minucioso e atento, capaz de explorar de maneira aprofundada todas as informações presentes na construção da narrativa visual.

Impera afirmar que, segundo Meiriane Viana Melo (2021), afirma-se que “Informar e formar os professores sobre a potencialidade e a importância da leitura visual é um importante requisito para a valorização das imagens no universo escolar” (Melo, 2021, p. 49). Além, da importância formação literária na graduação da Pedagogia, se faz necessário que políticas públicas sejam efetuadas com foco em uma formação literária e o estudo do livro-imagem deve fazer parte desta construção formativa.

A formação docente deve ser contínua, com a realização de, no mínimo, um encontro anual. Tal periodicidade é fundamental, uma vez que a pedagoga necessita atualizar-se constantemente, ampliar seu repertório de referências bibliográficas, repensar estratégias de mediação e revisar práticas pedagógicas que promovam a valorização do livro-imagem no contexto escolar.

A pesquisa de Alba Maria Monteiro Santos Lessa (2023) apresenta relato referente a formação literária continuada da pedagoga mediadora.

A escola desenvolve também formação continuada uma vez por mês para professores, com foco voltado para a literatura, são momentos de discussão que visam levar a literatura para a sala de aula, esses momentos envolvem várias etapas, como realizar uma proferição, contação de histórias, círculos de leituras, escuta das professoras sobre o seu fazer literário, entendendo como elas realizam os momentos de leitura com as crianças em sala e que livros estão mais presentes em sua sala de aula e também propondo a inserção de novos títulos e autores contemporâneos não só os cânones (Lessa, 2023, p. 72).

Nesse contexto reflexivo, torna-se imprescindível a conformidade com as normativas educacionais em constante evolução, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual desempenha papel orientador nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Básica.

De acordo com Melo (2021), “A BNCC aponta como objetivo, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, levantar hipóteses sobre gêneros textuais, a partir do repertório que as crianças possuem acerca deles, repertório esse proporcionado pela escola” (Melo, 2021, p. 80).

A realidade enfrentada por muitas pedagogas, inúmeras vezes, é marcada por turmas com número excessivo de crianças por sala, remuneração insuficiente e a necessidade de atuar em dois períodos para complementar a renda. Essa situação é observada tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, evidenciam, por assim dizer, a sobrecarga significativa de trabalho. Além das atividades pedagógicas, a pedagoga é responsável por múltiplas demandas, que compõem o exercício da docência.

Para Macedo (2021), esta questão da sobrecarga de trabalho versus pagamento irrisório, conduzem a aulas parcas, que não contemplam a necessidade real do ser em formação.

A maioria dos professores atuantes em escolas públicas – não só de Recife, como de todo o país – trabalha em dois turnos, sobrando quase tempo nenhum para se dedicarem à leitura literária.

Considerando que a maioria é de mulheres, essas professoras, como sabemos, enfrentam dois turnos de trabalho e mais uma jornada de serviços domésticos. O fator tempo é decisivo na leitura literária, que, pela sua especificidade, necessita do tempo adequado para que a fruição possa ocorrer, diferentemente de leituras mais pragmáticas no cotidiano, como por exemplo: uma notícia de jornal, uma página na internet, receitas de bolos, manuais de instrução, uma lista de compras, um e-mail etc. (Macedo, 2021, p. 51).

Evidentemente, diante do cenário da escola descrito acima, fica claro quanta dificuldade a pedagoga mediadora se depara na execução do seu ofício e como ser uma pedagoga leitora para ter sempre um repertório atualizado diante desta triste e preocupante realidade, trata-se de uma questão muito séria de política pública, que merece amplo debate.

Para Macedo (2021) há a reflexão de que,

Um país onde houve a interrupção de políticas fundamentais de acesso ao livro e à leitura – como o PNBE, suspenso em 2014 e onde não há políticas de formação fato de a grande maioria dos professores da educação básica trabalhar em dois turnos. Entretanto, apesar dos dados desanimadores é fundamental tomar essa realidade como ponto de partida para reivindicarmos a formulação e implementação de políticas públicas realmente concentradas na formação do leitor de literatura e no leitor de textos em geral, direito humano inalienável. Em meio a isso, vimos surgir experiências alentadoras – como a aqui relatada, ainda que individual – de docentes que exercem, no escasso tempo e sob condições adversas, uma prática alternativa e criativa de mediação de leitura (Macedo, 2021, p. 56).

Nesse contexto, torna-se imprescindível que a pedagoga mediadora tenha acesso a uma formação literária contínua e de qualidade, capaz de nutrir sua curadoria e ampliar seu repertório. Além disso, é fundamental fomentar espaços de partilha de planejamento e agregar saberes e experiências entre mediadoras

Somente a constituição de um acervo com livro-imagem de qualidade, aliado a uma formação sólida, possibilita uma mediação comprometida com o respeito, o cuidado, a excelência e amorosidade. Tal mediação garante que o livro-imagem alcance a criança no ambiente escolar de maneira significativa, promovendo experiências lúdicas e brincantes, que valorizem a narrativa visual como linguagem potente, capaz de dialogar com a infância.

2. MEMORIAL DE FORMAÇÃO - TECER NARRATIVO DAS MEMÓRIAS DE VIDA, LITERÁRIA E EDUCACIONAL

A vida é um grande tecer de história, composto de pequenos fragmentos narrativos, que juntos se tornam resgate de memórias e, ao costurar estes retalhos, passo a tecer o presente memorial, em um revisitar o encontro com a Educação.

É importante rememorar que, desde criança, sempre desejei ser professora. Na infância acompanhava com olhar atento e admiração, as mestras a ministrarem aulas, no qual o ofício sempre encantou e desejava traçar a mesma trajetória.

Guardo memória bonita e clara da minha formatura na Educação Infantil: cabelo na altura dos ombros, um rabo de cavalo de lado, uma saia azul-marinho com pregas e uma camisetinha branca de algodão com a frase “Depende de nós”, referência à canção de Ivan Lins.¹

Costumeiramente, a professora dizia: “o futuro depende de vocês”. Ao ouvi-la, em pensamento, respondia: “com imensa força, eu vou me esforçar, professora. No que depender de mim, eu vou me esforçar”. Era como se bordasse essa tal promessa no coração.

Segundo Friedmann (2020), “Mas vou contar um segredo: a bem da verdade, todos os adultos levam viva, dentro de si, a sua criança e um baú repleto de memórias” (Friedmann, 2020, p.14).

Nasci no dia 10 de julho de 1978, na cidade de São Paulo-SP. O meu pai biológico me abandonou, no qual fiquei aos cuidados exclusivos da minha mãe, uma jovem costureira de 21 anos, que havia chegado a pouco tempo da Bahia.

O período em questão revelou-se particularmente adverso, marcado por instabilidades, que subverteram a ordem cotidiana e impuseram desafios significativos à minha família. Diante da impossibilidade de minha mãe obter uma vaga em instituição de Educação Infantil, circunstância agravada pela necessidade iminente de retorno ao trabalho, antes que eu completasse seis meses de vida uma amiga dela demonstrou sensível preocupação com a situação.

Tal amiga, que posteriormente viria a tornar-se minha madrinha, compartilhou minuciosamente o contexto com sua própria mãe. A partir desse gesto minha trajetória passou a delinear novos contornos. O impasse que nos afligia começou a ter outro caminho, uma vez que essa Senhora, movida por empatia e senso de solidariedade, decidiu acolher-me com afeto genuíno e responsabilidade afetiva.

¹Letra da música completa disponível em <https://www.lettras.mus.br/ivan-lins/46434/>

Mãe de quatro filhos, um menino e três meninas, ela encontrou, na filha caçula de treze anos, o desejo latente de ter uma irmã mais nova. Foi nesse cenário que minha chegada se concretizou. Permaneci sob seus cuidados por um período de três anos, durante o qual foram estabelecidos vínculos afetivos profundos e duradouros, que se mantêm vivos até o presente momento. A partir dessa convivência, construímos uma relação pautada na escolha mútua de pertencimento e na constituição de uma família afetiva, cuja legitimidade transcende os laços consanguíneos.

Minha mãe biológica se casou com o homem, que é meu padrasto e que foi uma referência de amor e bondade para mim. Em função do trabalho dele, viemos morar em Sorocaba-SP, formamos uma nova família: minha mãe, meu padrasto, eu, o filho dele do primeiro casamento, Flavio Luís, meu irmão de coração. Três anos depois nasceu minha irmã caçula, Vivian, fruto dessa união. Assim, começamos a tecer uma nova história familiar, marcada por afeto, companheirismo e a construção de laços que vão muito além dos laços sanguíneos. Considero indubitável ressaltar que a família, que me acolheu quando bebê, duas das minhas irmãs eram professoras e tiveram grande influência na escolha pelo meu ofício.

Cresci com o sonho de fazer a graduação em Pedagogia, mas ao mesmo tempo também ouvia que minha família não tinha condições de custear os meus estudos em uma faculdade privada e naquela época não havia Universidade Pública na cidade de Sorocaba-SP isto me causava grande medo, pois estudar, para mim, sempre foi muito importante.

Ao adentrar ao Ensino Médio prestei o vestibulinho para o processo seletivo, do Magistério na escola Estadão e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, mas não fui aprovada e foi um período delicado para administrar a frustração, pois era a chance cursar o magistério gratuitamente e, ainda, receber uma bolsa auxílio.

O tempo passou e a meta de ser professora permanecia, conquistei um emprego como recepcionista de uma clínica médica, prestei o vestibular na Universidade de Sorocaba – Uniso, para a graduação de Pedagogia e fui aprovada.

Custeava os estudos sozinha, mas em seis meses a clínica faliu e, com este fato, quase tive que trancar a graduação, mas consegui um estágio na própria Universidade que estudava. O estágio como bolsista era com a demanda de oito horas por dia e todos os sábados até as 14 horas, sendo dois anos consecutivos sem férias e no período de estágio exigido pela graduação o trabalho passava a ser de nove horas por dia, a fim de que pudesse ter uma tarde livre para a realização do estágio no magistério.

Tratou-se de um período exaustivo, com uma carga hora de trabalho intensa, com o horário de jantar às 16 horas, pois estudava pela manhã e trabalhava no período da tarde e noite. Nesta época, morava em um bairro, distante do centro da cidade, mesmo sendo uma rotina muito afadigada para custear a minha formação em Pedagogia, realizei todo este movimento para efetuar os estudos, o que fora deveras importante para atingir meu objetivo profissional.

O local do estágio como bolsista foi uma virada ao meu olhar para a profissão do Magistério, pois estava na biblioteca da Universidade e no mesmo prédio funcionava uma escola que tinha o ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, todos filiados a Universidade de Sorocaba e Fundação Dom Aguirre.

Estar no espaço da biblioteca proporcionou observar o movimento das crianças e professores(as), pude perceber a necessidade de promover um projeto que acolhesse ambos para apresentar o livro para a infância de forma lúdica, afetiva e prazeroso as crianças. Nesta fase, passei a ganhar novas lentes e iniciei minha pesquisa sobre “A Arte de Contar Histórias”, na busca por traçar um novo costurar na minha rota e propósito educacional e a arte da narrativa despertou interesse ao observar o encantamento das crianças no momento da contação de histórias.

A partir da observação das crianças e professores(as) na biblioteca, foi notória a necessidade de implementar uma ação de incentivo à leitura para as crianças. Diante desta constatação, desenvolvi o projeto “Lendo na Biblioteca”, com o objetivo de estimular o interesse das crianças pelo livro para a infância.

O projeto utilizava a contação de histórias como recurso principal para apresentar os livros para a infância. Como o estágio na biblioteca já estava próximo do encerramento, apresentei o projeto para a Direção e à Coordenação. Fui contratada para efetua-lo, embora registrada como escriturária e no trabalho em período integral durante a semana e em meio período aos sábados.

Neste momento, passei a ter o fio da arte de contação de histórias, totalmente integrado a minha prática de trabalho e passei a ver que esta vivência era muito rica e potente, para apresentar o livro para a infância as crianças de forma respeitosa e carregada de ludicidade.

De acordo com Machado (2004), “Mais do que nunca, as crianças do mundo de hoje necessitam dessa experiência, por viverem constantemente em contato com uma grande quantidade de imagens, na maioria das vezes estereotipadas” (Machado, 2004, p. 29).

Iniciou-se, nesta fase, um processo de pesquisa genuína, no qual passei a pesquisar no acervo da biblioteca acerca do temário, no qual encantei com as leituras e a experiência singular

com as crianças e decidi fazer o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC da minha graduação com o título “O(a) Pedagogo(a) na biblioteca criando vivências de incentivo à leitura”. Destaca-se que, neste período, efetuava o trabalho, como contadora de histórias, entretanto não usava esta nomenclatura.

A partir do tema escolhido decidi me inscrever no Cole Congresso de Leitura da Universidade de Campinas (UNICAMP)² para apresentar uma comunicação. Registro a alegria imensa ao ser selecionada e ministrar a comunicação referente ao processo da minha pesquisa em uma Universidade Pública renomada. Tal possibilidade fortaleceu o propósito em trabalhar o livro para a infância com a seriedade acadêmica e alinhado ao lúdico, devido ao público-alvo.

É imperioso afirmar que da vivência desta comunicação até hoje passaram-se vinte e cinco anos e trabalhei muito para implantar no currículo escolar uma disciplina que trabalhasse a contação de história como ferramenta para apresentar o livro para a infância e as crianças. Destaca-se que hoje experencio a realidade de ministrar uma disciplina que faz uso da arte da narrativa, mediação de leitura e o brincar literário, para apresentar o livro para a infância com respeito e qualidade para as crianças.

Ser pioneira é apresentar e envolver desafios, no qual em fase inicial há um imenso emaranhado de dúvidas e inseguranças. Isto posto, destaca-se que mesmo ao exercer esta prática, que estava vinculada ao pedagógico, bem como ao trabalhar em período integral no atendimento a crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais, a remuneração ainda era referente ao cargo de escriturária. Foi desafiador insistir neste propósito em função das questões que já foram relacionadas, que fazia vivenciar um grande desrespeito à função docente, retrato do trabalho da pedagoga no Brasil.

No decorrer dos anos tive um fio de esperança ao emergir a oportunidade de implantar o projeto de leitura na matriz curricular do Colégio Humanus, que era novo na cidade. Ressalto que lá pude ser contratada e tecemos juntos 17 anos com uma vivência bonita, forte, carregada de afeto e aprendizado com os livros para a infância e as crianças.

Acompanhava a progressão literária das crianças da Educação Infantil até o quinto ano e com o passar do tempo nasceu o desejo de costurar algo que agregasse a arte da narrativa neste trabalho literário. Por conseguinte, passei a integrar vivências brincantes inspiradas nos livros que eram apresentados por meio da contação as crianças.

Faz-se necessário destacar que para o professor Severino Antônio e a professora Kátia Tavares o impacto da vivência das histórias na infância é disruptivo,

² Site da Unicamp: <https://unicamp.br/>

Com as histórias as crianças desenvolvem a capacidade de imaginação, de viver outras vidas, de pensar outros mundos possíveis, o que significa também o desenvolvimento da capacidade de apreender, compreender e elaborar a existência (Antônio; Tavares, 2019, p. 53).

A introdução das brincadeiras, inspiradas nas experiências com obras literárias voltadas à infância, revelou-se extremamente significativa para promover o engajamento das crianças. Os sorrisos, as respostas ao longo do processo, as rodas de conversa e os relatos de ex-estudantes, hoje adultos, evidenciam, de forma afetiva, as memórias leitoras construídas coletivamente por meio dos livros, das narrativas e das atividades lúdico-literárias. O ato de brincar, nesse contexto, configura-se como um potente estímulo ao imaginário infantil, favorece o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e do vínculo com a leitura.

De acordo com Gianni Rodari (1982): “Espero que este pequeno livro possa ser útil a todos aqueles que acreditam no lugar de destaque que a imaginação deve ter no processo educacional, àqueles que acreditam na criatividade e que sabem o valor da liberação que a palavra pode ter” (Rodari, 1982, p. 11).

Ao abordar o imaginário infantil, Rodari (1982) reforça o papel da criatividade como elemento essencial à formação das crianças. A prática do brincar encontra-se vinculada a vivência literária ao ser bem costurada, torna a formação leitora prazerosa e significativa.

Segundo Yolanda Reyes (2012) “Saber ler e brincar, as duas assinaturas básicas do escritor, exigem uma educação que ainda não se introduziu em nosso currículo acadêmico, desde a infância até a vida adulta” (Reyes, 2012, p. 52).

Definitivamente, tais relatos são impactantes e importantes no meu percurso como Pedagoga, uma vez que tenho como propósito trabalhar o currículo literário, que seja composto por uma curadoria qualitativa, diversa na materialidade, gênero, autores e ilustradores nacionais e internacionais.

Neste cenário, torna-se fundamental que as crianças tenham acesso a estes livros apresentados por uma pedagoga, que realize a mediação de forma respeitosa, que exerça a escuta efetiva e afetiva da criança como protagonista e permita diálogos da criança neste processo de mediação.

O objeto livro entre tantas facetas incríveis que ele oferta ao leitor, ao mesmo tempo, é uma experiência artística. Ao completar dez anos neste trabalho voltado ao livro para a infância com práticas diversas ao ambiente escolar, senti a necessidade de expandir esta prática, além dos muros da escola.

A convite da professora Fernanda Marchetti, aceitei o desafio de ministrar meu primeiro curso de contação de histórias voltado para docentes, atuar como docente da formação

continuada, realizado no Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo - SIEEESP, na cidade de Sorocaba-SP.

A iniciativa ocorreu após uma década de atuação profissional na área, representa um ponto de reflexão em minha trajetória. A proposta, embora desafiadora, consolidou-se como um marco significativo, pois a partir desse momento, as atividades formativas passaram a integrar de maneira contínua à minha prática profissional, contribuíram para o aprofundamento e a sistematização do conhecimento no campo da narração oral aplicada à Educação.

Assim sendo, passei a ministrar cursos em escolas públicas, no Serviço Social do Comércio - SESC, em Universidades; no qual no período de dois anos lecionei na Universidade de Sorocaba o curso extensão na Arte de Contar Histórias. Destaca-se que para além do estudo narrativo a formação apresentava uma curadoria diversa, qualitativa e respeitosa à infância, com vistas a nutrir e ampliar o repertório das pedagogas.

De acordo com a professora Cecília Bajour (2012), “A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros” (Bajour, 2012, p. 27).

Os encontros de formação literária voltados as pedagogas é uma forma de potencializar o amor e sensibilidade e saber da construção de sentidos, a partir do livro.

Munida de diferentes experiências, passei a ampliar a atuação da minha prática da arte narrativa com o livro para a infância, no qual elaborei um projeto de contação de histórias denominado “Uni Duni Ler” e apresentei à Biblioteca Municipal da cidade de Sorocaba-SP, localizada no Bairro Alto da Boa Vista. O projeto foi aprovado e passei a realizar oficinas de contação de histórias, três vezes por semana, sendo duas vezes durante a semana no atendimento de escolas públicas e privadas, que visitavam a biblioteca e aos sábados no atendimento a comunidade.

Este projeto permitiu que o trabalho ganhasse projeção e passei a realizar oficinas em diversos lugares. No Sesc atuei como projetos de contação histórias autorais, para o Mesa Brasil e no projeto Sesc Escola, em parceria com a musicista e musicoterapeuta Suzana Brunhara. Tratou-se de uma parceria da arte da contação de história com intervenção musical de um realejo francês, que Suzana Brunhara tocava e fazia as partituras com músicas do repertório folclórico brasileiro voltado à infância.

O projeto circulou por muitas escolas públicas no município, sendo uma experiência rica à intervenção musical do realejo francês junto a narrativa. Haja vista que no Sesc, igualmente, tive a oportunidade de ministrar um curso referente a contação de histórias para

pedagogas que trabalham em Organização não Governamental - ONG, sendo uma realidade diferente da escolar, tal experiência propiciou pesquisar ampla diversidade de títulos, que pudessem ser acolhedores com crianças, que futuramente as pedagogas iriam desenvolver oficinas de contação de histórias, a partir das partilhas do curso ministrado.

No ano de 2014 passei a fazer parte de uma outra instituição da rede privada de ensino, onde atuo até a atualidade com a disciplina “Literatura Transversal”, que atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

As aulas ganharam um percurso diferente nesta instituição de ensino, uma vez que em todas as outras escolas que atuei a contação de histórias e as oficinas de brincadeiras literárias faziam parte da construção do currículo literário, que acompanhava sem todo processo de formação literária, desde a Educação Infantil até ao Ensino Fundamental - Anos iniciais.

Nesta instituição, recebi a proposta de ministrar aulas nos Anos Iniciais para todas as turmas de um conteúdo de estudo selecionado pelo professor regente da classe e, a partir desta temática, elaborar uma aula com recursos diversos da arte de contação de histórias, trazer a ludicidade e outra possibilidade de compreensão da criança, referente ao conteúdo estudado.

Desta feita, exigiu-se muito estudo para conhecer os diferentes conteúdos e adaptar com os recursos narrativos, mas a longo prazo me adaptei e com orgulho da construção deste trabalho, que sobremaneira desenvolvo com uma óptica diferente de tudo que já tinha realizado anteriormente.

Com o advento da pandemia Sars Covid-19³, demandou-se inúmeras mudanças na organização escolar, entre elas ter um olhar mais cuidadoso e criterioso para as questões emocionais das crianças. Entre tantos caminhos que buscamos para auxiliar as crianças a literatura para a infância tem guiado um projeto socioemocional com a curadoria de livros, que convida a dialogar e refletir sobre as emoções.

O livro para a infância proporciona conversas, partilhas e o momento da escuta, muitas vezes, por diversas situações e particularidades da construção familiar de cada criança, em locais que não existe espaço para efetuar a escutar real da criança.

A mediação do livro-imagem constitui um momento significativo de diálogo para a criança, sendo potencializada pela roda de conversa, que favorece a construção de sentidos e a ampliação das interações comunicativas. Portanto, a roda de história também deve ser ofertada

³ Crise sanitária global iniciada no final de 2019, causada por um novo coronavírus. Provocou milhões de mortes, impactos econômicos e sociais significativos, e levou à adoção de medidas como distanciamento social, uso de máscaras e vacinação em massa. Site: <https://covid.saude.gov.br/>.

sempre que possível em um espaço aconchegante e acolhedor, pequenos detalhes compõem este momento da criança e o livro para a infância, por meio do processo de mediação.

A autora Camila Feltre (2017) nos apresenta um relato de sua experiência em oficinas de mediação de leitura, à saber: “Por outro lado, livros que são apresentados em roda, misturados a almofadas, que se confundem com pés descalços, circulam de mão em mão, num momento de aconchego, esse sim, são capazes de criar relações de intimidade entre o livro e o leitor” (Feltre, 2017, p. 109).

A partir desta realidade e o pedido da coordenação, cada vez mais o projeto socioemocional se estruturou e se fortificou, a partir do livro para a infância para promover diálogos, acolhida, reflexão sobre uma temática tão importante para o desenvolvimento da criança.

O processo de seleção da curadoria dos livros com a temática vinculada ao socioemocional foi extremamente criteriosa, afetiva, qualitativa e diversa em gênero textual, autores, ilustradores, materialidade da obra e livro-imagem. Explorar, todas as linguagens que o objeto livro pode ofertar é importante, ressalta-se novamente que o livro é arte e esta linguagem é muito importante na formação humana.

Outro projeto realizado antecedente a pandemia foi o “Pequenos Autores”, onde as crianças foram convidadas a criarem seus próprios livros, elaborar a parte escrita e a construção de capa e ilustração, realizaram parceria de trabalho com os colegas e lançaram o livro no anfiteatro da escola, compartilharam com o grupo sobre a experiência do processo de criação do seu livro.

A prática da escrita propicia inúmeros benefícios, na presente pesquisa destaco que auxilia na capacidade de autoconsciência, organização de ideias e a liberdade do processo da escrita, que promove aflorar a imaginação e seus sentimentos.

Impera afirmar que o ato da escrita vai muito além de uma técnica de comunicação e quando se trabalha com outras lentes para esta prática é possível colaborar de forma muito mais integral e assertiva com as crianças, que trazem o seu imaginário e vivências para o universo da escrita, do registro.

Neste contexto, destaca-se que para Freire “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1998, p. 9). Assim, em todos estes percursos destaco que sempre tive o apoio dos meus pais para os estudos, mesmo eles sem acesso à Educação Superior, sempre valorizaram os estudos e me incentivaram nesta caminhada. Concomitante, sempre tive o incentivo do Fábio, meu marido, bem como nossos filhos Júlia, com vinte anos e Pedro, com quinze anos.

Na construção da minha trajetória profissional, no ano de 2016, recebi o convite de Teresa Guerreiro, coordenadora de eventos da Fundação de Desenvolvimento Cultural - Fundec de Sorocaba-SP para realizar um espetáculo narrativo com sua Orquestra Experimental. Aceitei o convite proposto e optei por apresentar um texto de minha autoria elaborado no âmbito da disciplina de Literatura Infantil, componente curricular do curso de Bacharelado em Letras com habilitação em Espanhol, da Universidade de Sorocaba, sob orientação do professor Roberto Samuel. O referido texto, intitulado “Hoje tem festa na floresta”, foi adaptado para o formato de espetáculo teatral, cuja recepção junto ao público tem sido amplamente positiva. A montagem permanece em atividade contínua há nove anos, evidencia sua relevância no cenário da cultura da infância da cidade de Sorocaba-SP.

Toda minha trajetória despertou o desejo de aprimorar os estudos com a literatura para a infância, conduziu a “Pós do Livro para a Infância Processos contemporâneos de criação, circulação e mediação”, na “A Casa Tombada Faconnect”, em São Paulo-SP.

Desta feita, passei a aprofundar a pesquisa referente a mediação e o brincar, a partir do livro para a infância. Dentro deste processo de aquisição de conhecimentos, vivências e estudo passei a ampliar o repertório dos cursos que ministro, com foco em abordar temáticas como curadoria, mediação, materialidade do livro para a infância e agregar a narrativa visual, oficina de brincadeira literária. Destaco que, para além, as duas últimas temáticas se tornaram meu projeto de pesquisa para o mestrado na Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba - UFSCar.

Ao longo do percurso de estudos, a professora e pesquisadora Ananda Luz (2022) teve um papel fundamental como incentivadora, no qual encorajou-me a dar continuidade à formação acadêmica, por meio do curso de mestrado. Seu apoio foi importante para que pudesse aprofundar e fortalecer as investigações sobre o livro-imagem, a mediação de leitura e o brincar literário, que tem sido práticas centrais na minha atuação como pedagoga, ao longo de mais de duas décadas de trabalho.

Destaco também os companheiros de pesquisa que atravessaram o meu caminho pela pós-graduação, ofertado pela Faconnect A Casa Tombada. A parceria de pesquisa permaneceu de forma sólida e se tornou um espaço de acolhida, partilhas e fortalecimento da pesquisa, referente ao livro para a infância, no qual este grupo de pesquisadores foi nomeado como Minibando.

Reitero que, ao longo do período da pandemia, enquanto cursava a pós-graduação, vivenciei um marco significativo em minha trajetória profissional: o lançamento do meu primeiro livro: “Alô?”, com ilustrações de Mathias Townsend, publicado pela Editora

Carochinha, em 2020. A obra entrou na lista da Children's Book Hot List⁴ da Feira do Livro Infantil de Bolonha, na Itália, em 2021 e integra o acervo da Biblioteca de Frankfurt, na Alemanha. Concomitantemente, a obra também recebeu o Prêmio Literário da cidade de Sorocaba-SP, promovido pela Secretaria da Cultura, em 2021.

Além disso, foi selecionada para o edital da Sala de Leitura da cidade de São Paulo-SP, para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD, em 2023, e para a curadoria do projeto da ONG Vagalume, que promove o acesso à leitura em comunidades rurais da Amazônia.

Na continuidade desse percurso como autora, vieram novas obras que reafirmam meu compromisso com a literatura voltada à infância. “Era uma vez três”, ilustrado por Rogério Neves e publicado pela Editora Tigrito e “Você tem medo do quê?”, com ilustrações de Gisele Federizzi e Catherine de León, publicado pela Saber e Ler; “Quintal”, com ilustrações de Rogério Neves, publicado pela editora Munera; “Tic-Tac”, com ilustrações de Isabel de Paiva, publicado pela editora Enleio e “Pote, Potinho, Potão”, com ilustrações de Bruna Assis Brasil, publicado pela Saberes e Letras.

As obras apresentam temas diversos, que dialogam com o imaginário infantil por meio de textos poéticos e narrativas visuais sensíveis.

A escrita nasceu junto ao tecer de contar histórias, todavia por anos ficou guardada enquanto costurava minha narrativa pessoal e a arte de contação de histórias no contexto escolar. Escrever para a infância, contar histórias no ambiente escolar e cultural e cursar o mestrado, ao mesmo tempo, é alcançar um objetivo traçado na minha jornada pessoal e profissional.

A vivência, entre livros para a infância e a educação despertou o olhar para a necessidade de integrar o livro-imagem na formação da pedagoga, uma vez que é uma mediadora entre o livro para a infância e a criança, no qual esta experiência da narrativa visual deve fazer parte do alinhavar da construção do currículo literário e as obras serem apresentadas com curadoria qualitativa, respeitosa, diversa e afetiva.

A autora Graça Ramos (2011) tece uma reflexão sobre o livro-imagem e as faixas etárias que pode atravessar: “A experiência tem demonstrado que alguns exemplos de livro-imagem originalmente pensados para crianças encantam públicos de mais idade” (Ramos, 2011, p. 110).

⁴ Site: <https://childrenbookshotlist.alliance-editeurs.org/en/2021/alo/>

E junto a esta prática de ofertar à infância ludicidade, a partir de vivência do livro-imagem, com possibilidades de brincadeiras literárias, criam vínculo com o objeto livro por meio do brincar a linguagem mais potente da infância.

Para tal, reflete-se acerca da afirmativa do pesquisador Gandhi Piorsky (2016),

Aquela cabaninha de lençóis é um território de impressões sonhadas no lugar de vida real que é o quarto. Encarna-se uma necessidade do existir íntimo, mais profundo, de reconhecimento da introversão, causa inconfundível da busca pela substância do cerne (Piorsky, 2016, p. 82).

O processo de mediação do livro-imagem, articulado à prática do brincar e inspirado pela experiência do livro mediado, possibilita à criança uma relação lúdica e significativa com a narrativa visual. Essa interação promove a vivência estética com a linguagem imagética, amplia seu repertório cultural e potencializa o imaginário infantil.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa qualitativa caracteriza-se, fundamentada em abordagens complementares: a bibliográfica na constituição estado do conhecimento (EC) e a (auto)biográfica. A metodologia bibliográfica foi utilizada para construir o referencial teórico, a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos, que discutem os processos de formação docente e as práticas pedagógicas. Haja vista, que tal levantamento permitiu identificar conceitos, categorias e debates já consolidados na área, para a compreensão crítica do objeto de estudo.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo investigar a relevância da mediação do livro-imagem realizada pela pedagoga, propor, a partir dessa experiência estética, ações lúdicas e brincantes destinadas às crianças, inspiradas na obra apresentada. A metodologia possui caráter bibliográfico com constituição de um Estado do Conhecimento (EC).

Para além, destaca-se que a questão-problema da pesquisa é: de que modo a mediação do livro-imagem feita pela pedagoga pode gerar a proposição de ações lúdicas/brincantes com as crianças como desdobramento pedagógico da mediação?

Com a finalidade de atender aos requisitos científicos para o desenvolvimento desta pesquisa, para além da metodologia bibliográfica, buscou constituir um Estado do Conhecimento (EC), que se caracteriza como um tipo de pesquisa bibliográfica, que faz a identificação de categorização, um registro que proporcione a reflexão e síntese sobre o processo da produção da pesquisa de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, reúne periódicos, dissertações, teses, e livros referente a uma temática específica (Morosini, 2014, p. 102).

A seleção desta metodologia ocorreu pelo interesse da formação de um percurso investigativo completo, que tenha tanto rigor científico, como implique no domínio do campo em estudo pela pesquisadora.

Na presente pesquisa, a utilização da metodologia do Estado do Conhecimento (EC) possibilita o mapeamento e a análise das produções acadêmicas do campo investigado. A trajetória metodológica compreende a definição das metas e dos descritores de busca (palavras-chave), a realização da pesquisa do material bibliográfico nas bases de dados selecionadas e, em seguida, a continuidade do processo investigativo.

Esse percurso envolve o cumprimento das etapas construtivas que organizam o corpo de análise, nomeadas da seguinte forma: (i) bibliografia anotada, (ii) sistematizada, (iii)

categorizada e (iv) propositiva (Morosini, 2014; Kohls-Santos e Morosini, 2021; Morais e Morosini, 2023).

Pode se destacar que o Estado do Conhecimento (EC) postula que se vá além da categorização, se faz necessário conhecer o contexto da produção científica efetuada, como sua localização por região, qual instituição está filiada, a qual país (Morosini, 2015).

De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021) o processo da etapa de elaboração da bibliografia anotada consiste em reconhecer e selecionar, a partir da pesquisa dos descritores, os materiais que irão compor o corpo de análise. Essa etapa tem como objetivo promover um aprofundamento da investigação, permite, assim, maior rigor metodológico e fundamentação teórica.

A bibliografia sistematizada consiste em realizar uma leitura exploratória dos resumos dos trabalhos, com o objetivo de selecionar aqueles que integrarão a análise e a elaboração do Estado do Conhecimento (EC). Já a bibliografia trabalhada, ao ser classificada, corresponde ao processo de reorganização das referências previamente escolhidas, as quais são agrupadas em categorias temáticas, de modo a favorecer a compreensão e a estruturação sistemática do objeto de estudo.

A pesquisa contempla uma revisão bibliográfica, entendida como etapa fundamental no processo de construção do Estado do Conhecimento (EC). Esse procedimento envolveu a sistematização de quadros com as referências selecionadas, a partir das buscas realizadas nas bases de dados: (i) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o (ii) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No processo de busca dos trabalhos os seguintes descritores foram usados: (i) AND leitura; (ii) livro-imagem; (iii) livro AND ilustrado; (iv) livro-álbum; (v) livro AND gravuras.

No processo do fazer metodológico, foram selecionadas e agrupadas em tabelas: 41 dissertações de Mestrado e 6 teses de Doutorado. Os trabalhos selecionados foram publicados e desenvolvidos em pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação de diferentes regiões brasileiras, assim distribuídas: Região Norte (1); Região Nordeste (6); Região Sudeste (25); Região Sul (9). É válido destacar que não foi encontrada tese ou dissertação da Região Centro-Oeste no recorte de tempo determinado. Entre os 16 artigos selecionados para tal campo de pesquisa, 9 são da Região Sul, 6 da Região Sudeste e 1 da Região Norte.

Os trabalhos selecionados estão distribuídos no recorte de tempo entre 1991 e 2023, onde observa-se um aumento da produção literária a partir de 2015, com um maior número de publicações ocorrido entre 2019 e 2020.

O Estado do Conhecimento (EC), conforme delineado por Romanowski e Ens (2006), possibilitou a organização crítica das publicações, oferece uma visão abrangente do campo investigado e serve de base para a construção do referencial teórico.

Em alguns casos, ao realizar a busca nas bases de dados a partir das palavras-chave indicadas na primeira coluna, embora tenham retornado inúmeros resultados, a leitura dos títulos e resumos evidenciou que muitos trabalhos pertenciam a áreas de conhecimento distintas do objeto deste estudo, ou abordavam focos que não dialogavam com os objetivos. Além disso, houve recorrência de títulos repetidos. Desse modo, mediante os achados de pesquisa, procedeu-se à seleção minuciosa de apenas daqueles trabalhos efetivamente pertinentes ao meu tema.

Quadro 1 – Estado do conhecimento: Tipo de trabalho e Distribuição regional

Região	Artigos	Dissertações Mestrado	Teses Doutorado	Total Teses e Dissertações
Região Norte	1	1	0	1
Região Nordeste	0	4	1	5
Região Centro-oeste	0	0	0	0
Região Sudeste	6	21	3	24
Região Sul	9	6	2	8
Total	16	32	6	38

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Quadro 2 – Estado do conhecimento: Distribuição temporal das publicações

Ano de produção	Quantidade de trabalhos
1991	1
2005	1
2008	1
2009	1
2011	1
2012	1
2013	2
2014	2
2015	3
2016	3
2017	4
2018	5
2019	6
2020	7

2021	5
2022	5
2023	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Paralelamente, adotou-se a metodologia (auto)biográfica na qual mobilizo a minha própria trajetória acadêmica e profissional como fonte de reflexão, aprendizado e conhecimento.

Baseia-se na concepção de narrativa da experiência docente como objeto de investigação ao mesmo tempo que a prática de formação e modo de produção de conhecimentos, valorizam a noção de reflexividade (auto)biográfica explicitada Maria da Conceição Passeggi (2016), como probabilidade de o indivíduo (criança, jovem ou adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida.

Diários pessoais, registros de aulas e memórias foram organizados e analisados, de modo a relacionar experiências vividas com os referenciais teóricos encontrados no levantamento bibliográfico. Essa dimensão (auto)biográfica encontra respaldo nas contribuições da professora Passeggi (2010), que defende a narrativa de si como processo formativo e civilizatório, capaz de articular memória, identidade e profissionalização docente. Como afirma a autora “Narrar é humano; autobiografar é um processo civilizatório” (Passeggi, 2010, p.103), portanto apreendido.

A metodologia (auto)biográfica é uma prática que permite compreender como dimensões sociais, culturais e históricas atravessam a vida de cada pessoa, revelam sentidos que ultrapassam o âmbito privado.

Como afirmam Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira e Maria da Conceição Passeggi (2021), esse movimento de biografização estimulou, a partir dos anos 1980, a manifestação do sujeito como ator e autor de sua história. De acordo com as autoras, a pesquisa (auto)biográfica almeja compreender como os sujeitos e/ou os grupos sociais atribuem sentido as suas experiências no mundo da vida e, com eles, busca experienciar novos modos de aprendizagens no percurso do desafio da formação humana.

Ao escrever sobre si, o pesquisador não apenas relata fatos, mas também interpreta e ressignifica vivências, estabelecem conexões entre sua história pessoal e os contextos coletivos nos quais esteve inserido. Dessa forma, a autobiografia se torna um instrumento de reflexão crítica potente, capaz de iluminar processos de formação, identidade, conhecimento e memória ativa.

De acordo com as pesquisadoras Lúcia Gracia Ferreira e Marta de Souza França (2025), entende-se que,

A memória individual e coletiva dos homens, eternos contadores de histórias, vem possibilitando esse avanço no campo científico, pois somos seres sociais que experimentam o mundo de maneira diferente, em tempos diferentes, é dessa forma que, entendemos e assim refletimos sobre a realidade em que vivemos e o que somos (Ferreira; França, 2025, p. 750).

No campo educacional, a metodologia (auto)biográfica possibilita que professores e estudantes revisitem suas trajetórias escolares, reconheçam influências que moldaram suas práticas (positiva ou negativamente) e construam novos significados e saberes para sua atuação. Assim, a autobiografia não é apenas relato, mas também um exercício de consciência e transformação pessoal, particular.

A combinação entre bibliografia e autobiografia garantiu uma abordagem integrada, que valoriza o diálogo entre teoria e experiência.

Quadro 3 – Periódicos CAPES

Palavra-chave	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Mediação AND leitura	681	7	PAZ, D. A., THIMÓTEO, S. G., & BERNED, P. L. Literatura e caminhada: problemas de mediação de leitura. Fragmentum, Santa Maria-SC, v. 57, 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/2179219463744. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/63744. Acesso em: 22 out. 2024. DE AGUIAR NEITZEL, A.; JUSSARA MÜLLER PAREJA, C.; DOS SANTOS, A. D. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 103, n. 263, 2022. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4822. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4822. Acesso em: 21 dez. 2024. Fontenele Alves, M. E., de Souza, H. S., & dos Santos, T. C. (2015). A prática da leitura em sala de aula e o papel do professor como um agente letrador. Anthesis, v. 3, n. 6, 134–145, 2015. Disponível em:

			https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/177. Acesso em: 22/10/2024.
			NUNES, M. F. Formação de professores leitores: uma experiência de leitura mediada. Educere et Educare, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 243–258, 2022. DOI: https://doi.org/10.48075/educare.v17i42.20504. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/20504. Acesso em: 19 set. 2024.
			ABREU, Ana Caroline; BEDIN, Jéssica; SENA, Priscila Machado Borges. Mediação da leitura e literatura na educação infantil para o desenvolvimento integral. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto-SP, v. 12, n. 2, p. 89–108, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v12i2p89-108. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/180362. Acesso em: 19 set. 2024.
			Gibim, G. de S., & Gomes, C. A. V. (2019). Processos mediadores na formação do leitor: uma análise histórico-cultural. Memorandum: Memória E História Em Psicologia, v. 36, 1–21, 2019. DOI: https://doi.org/10.35699/1676-1669.2019.12555. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/12555. Acesso em: 22 out. 2024.
			ANAYA, Juan Mata. Mediação, leitura e literatura. Revista da Fundarte, Montenegro, n. 42, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/787. Acesso em: 22 out. 2024.
Livro-imagem	26	4	MACIEIRA, C. (2022). Livro sem palavras: o disfarce em Mariana Massarani. Gutenberg - Revista De Produção Editorial, v. 2, n.1, 20–34, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/2763938X68855. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/gutenberg/article/view/68855. Acesso em: 22 out. 2024. RAMIL, C. de A.; SOARES, L. G.; PERES, E. O uso de livro-imagem e a produção textual: uma experiência com s de 5º ano em uma escola no campo. Revista @mbienteeducação, São Paulo-SP, v. 10, n. 2, p. 197–216, 2017. DOI: https://doi.org/10.26843/v10.n2.2017.53.p197%20-

			%20216. Disponível em: https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/53. Acesso em: 22 set. 2024. ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira. A formação estética na criação artística do livro-imagem. Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação, volume 36, n.1 p.94-115. Florianópolis-SC, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p94. Acesso em: 22 out. 2024. GIRÃO, L. C. DENTRO DO ESPELHO DE SUZY LEE. Cadernos do IL, [S. l.], n. 57, p. 247–259, 2018. DOI: 10.22456/2236-6385.83223. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/83223. Acesso em: 22 set. 2024.
Livro AND ilustrado	270	4	CAVICCHIOLI, Marina. Livro Ilustrado: palavras e imagens. Remate de Males, Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 711–717, 2015. DOI: https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635876. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635876. Acesso em: 19 set. 2024. MENDES, C. (2020). Design emocional e o livro ilustrado: a experiência material na produção de sentidos. FronteiraZ. Revista Do Programa de Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária, v. 24, 57–71, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p57-71. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/47507. Acesso em: 22 out. 2024. ZIMMERMANN, A., & FREITAS, N. K. O livro ilustrado e a imaginação: escritor, ilustrador e leitor em uma trama interativa. Perspectiva, v. 36, n. 1, 137–150, 2018. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p137. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p137. Acesso em: 22 out. 2024. LOTUFO, Isabella. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. Literartes, São Paulo-SP, Brasil, n. 3, p. 26–32, 2014. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2014.89198. Disponível em:

			https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89198 . Acesso em: 22 out. 2024.
livro-álbum	11	1	BATISTA, Patrícia Cardoso; BALÇA, Ângela; LIMA, Sheila Oliveira. Educação literária: uma proposta de mediação no contexto português. Afluente: Revista de Letras e Linguística , v. 8, n. 23, p. 182–200, 2023. DOI: https://doi.org/10.18764/2525-3441v8n23.2023.26 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21391 . Acesso em: 22 set 2024.
Livro AND gravuras	37	0	

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Quadro 4 – Teses e dissertações CAPES

Palavra-chave	Referências encontradas no total	Referências selecionadas para pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Mediação AND leitura	272	28	FARIAS, Lais Dias de. Mediação de leitura literária como conceito e prática para formação de leitores de literatura. 2022. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu-PR, 2022. BRUNICZAK, Aline Kerber. A ação de ler literatura na educação infantil: experiência de compreender-se professora-leitora-mediadora. 2023. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2023. Biblioteca Depositária: http://hdl.handle.net/11624/3626 KOTTWITZ, Jessica Taiara. A mediação em leitura e a ampliação dos sentidos na experiência da escuta. 2020. 94 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2020. Biblioteca Depositária: http://hdl.handle.net/11624/2752 LESSA, Alba Maria Monteiro Santos. O livro de imagem: práticas de mediação de professoras no 1º ano do Ensino Fundamental. 2023. 101 fls.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa, João Pessoa-PB, 2023. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFPB.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.** 2019. 279 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente-SP, 2019. Biblioteca Depositária: FCT/UNESP

MOREIRA, Cristiana Santana. **A formação de formadores de leitura literária:** os saberes que articulam suas práticas formativas. 2017. 112 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC- SP (Campus Monte Alegre).

FELTRE, Camila. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade:** mediações e leituras possíveis. 2015. 151 fls. Dissertação (Mestrado em ARTES) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo-SP, 2015. Biblioteca Depositária: José de Arruda Penteado.

GONCALVES, Amanda Diniz. **Mediação de leitura:** imaginário, narrativa e corporeidade. 2020. 292 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional-TO, 2020. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Câmpus de Porto Nacional.
Detalhes

FARIA, Kivia Pereira de Medeiros. **Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais! A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância.** 2014. 262 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede.

FRANCEZ, Leticia. **Mediação de leitura de imagem: um caminho para a educação estética.**

2019. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2019. Biblioteca Depositária: UNIVALI.
ALMEIDA, Tatyane de Andrade. Leituras do livro infantil ilustrado a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria criança. 2016. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
ROCHA, Juliana dos Santos. O projeto Ler é Viver: um estudo de caso sobre a leitura literária na escola. 2020. 202 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2022. Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes.
GONCALVES, Adriana Rodrigues. A prosa pelo traço uma discussão sobre o livro-imagem. 2018. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2018. Biblioteca Depositária: CEFET-MG CAMPUS I.
SILVA, Gabriele Goes da. Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem. 2019. 177 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente-SP, 2019. Biblioteca Depositária: FCT/UNESP.
LOBO, Patricia de Vicq Silva. Falar imagens: Recepção de leitura no livro-imagem. 2020. 198 fls. Dissertação (Mestrado em DESIGN) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2020. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
MORAES, Odilon Alfredo Pires de Almeida. Quando a imagem escreve - reflexões sobre o livro ilustrado. 2019. 230 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade

Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2019. Biblioteca Depositária: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
MAIA, Patricia de Sa. Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura. 2019. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2019. Biblioteca Depositária: BC – UEL.
LEITE, Keldma Ferreira. Práticas de letramento a partir do livro de imagem: uma proposta de atividades. 2021. 124 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Natal-CE, 2021. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Ceará.
NAKANO, Renata Gabriel. Livro ilustrado: definições, leitores, autores. 2017. 126 fls. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Puc-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-Rio, Rio de Janeiro-RJ, 2017. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=30205@1. Acesso em: 19 set. 2024.
SILVA, Sayonara Fernandes da. Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na educação infantil. 2020. 349 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2020. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN.
LORENZET, Fabiana Lazzari. Leitura literária na educação infantil: potencialidades do livro de imagem. 2023. 215 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2023. Biblioteca Depositária: https://repositorio.ucs.br/
ARAUJO, Hanna Talita Goncalves Pereira de. Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças. 2016 246 fls. Tese (Doutorado em Artes Visuais) –

		Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.
		SOUZA, Fabiana Amorim Siqueira de. O livro de imagem na educação infantil : ressonância da leitura na perspectiva dos docentes. 2022 143 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo-SP, 2022. Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.
		MELO, Meiriane Viana. Os livros de imagem na educação das crianças pequenas : as percepções de professoras da pré-escola. 2021. 169 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul-SP, 2021. Biblioteca Depositária: https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao
		SANTOS, Veronica Soares dos. Imagens contam histórias? : o processo argumentativo das Ilustrações no design editorial. 2023. 122 fls. Tese (Doutorado em DESIGN) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2023. Biblioteca Depositária: PUC-Rio.
		CAMPOS, Alexania de Avelar. Arte e literatura infantil : a expressão visual em livros de imagem por renato moriconi e rui de oliveira. 2023. 157 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2023. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFGM.
		ABREU, Aline Senra Vasconcelos de. O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil : palavra-imagem-design. 2013. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2013. Biblioteca Depositária: PUC/SP.
		NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental : letramento visual, interação e sentido. 2013. 256 fls. Tese (Doutorado em Educação) – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

			DO SUL, Porto Alegre-RS, 2013. Biblioteca Depositária: central da UFRGS.
Livro-imagem	1127	7	MATHIAS, Tania Sayuri Ida. Livro de imagem: possibilidades de leitura estética. 2005. 222 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente-SP, 2005. Biblioteca Depositária: FCT/UNESP. SCHAEFFER, Margaret Gryner. O livro ilustrado de literatura infantil: uma introdução ao estudo da ilustração. 1991. 182 fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 1991. SILVA, Gabriele Goes da. Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem. 2019. 177 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente-SP, 2019. Biblioteca Depositária: FCT/UNESP. GONCALVES, Adriana Rodrigues. A prosa pelo traço uma discussão sobre o livro-imagem. 2018. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2018. Biblioteca Depositária: CEFET-MG CAMPUS I. SILVA, Sayonara Fernandes da. Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na educação infantil. 2020. 349 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 1991. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN. NEPOMUCENO, Patrícia Perez de Moraes. Espelho, onda e sombra - a autora Suzy Lee e seu aporte universo do livro-imagem infantil contemporâneo. 2018. 145 fls. Dissertação (Mestrado em ARTES VISUAIS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018. Biblioteca Depositária: PPGAV/EBA/UFRJ.

			MELO, Meiriane Viana. Os livros de imagem na educação das crianças pequenas: as percepções de professoras da pré-escola. 2021. 169 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul-SP, 2021. Biblioteca Depositária: https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao
Livro AND ilustrado	727	8	SCHAEFFER, Margaret Gryner. O livro ilustrado de literatura infantil: uma introdução ao estudo da ilustração. 1991 182 fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 1991.
			ZIMMERMANN, Anelise. As ilustrações de livros infantis: ilustrador, criança e cultura. 2008. 159 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UDESC.
			MENDES, Claudia. Singular e plural: Roger Mello e o livro ilustrado. 2011. 224 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2011. Biblioteca Depositária: EBA.
			ARANTES, Rita de Cássia Batista. O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas possíveis. 2009. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2009. Biblioteca.
			LIRA, Marcela de Araujo. Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: estratégias de leitura. 2016. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária.
			AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livro ilustrado e primeira infância: leituras que excedem palavras. 2021. 320 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) –

			Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2021. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG. Detalhes ARAUJO, Hanna Talita Goncalves Pereira de. Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças. 2016. 246 fls. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016. Biblioteca Depositária: undefined. GIRÃO, Luís Carlos Barroso de Souza. Margem à mostra: limiares narrativos em Suzy Lee e Angela Lago. 2017. 108 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.
livro-álbum	34	2	NAKANO, Renata Gabriel. Livro ilustrado: definições, leitores e autores. 2012. 1 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2012. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central MAIA, Patricia de Sa. Livro-álbum: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura. 2019. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2019. Biblioteca Depositária: BC – UEL.
Livro AND gravuras	85	0	

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

4. ENTRE IMAGENS, OLHARES E MEDIAÇÕES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

“Com certeza a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”.

Manoel de Barros, 2000, p. 13

4.1 SOBRE O LIVRO-IMAGEM

O livro-imagem é uma história contada por meio das imagens. Em algumas obras, pode-se encontrar o suporte da palavra como elemento de ligação; todavia, a imagem será sempre a protagonista nesta narrativa. É importante ressaltar que esta nomenclatura livro-imagem é muito usada no Brasil, entretanto em outras culturas é utilizada como uma categoria *Picture-books*. O livro-imagem não tem uma nomenclatura definida e transita entre nomeações como livro ilustrado, livro álbum, álbum ilustrado, álbum ilustrado sem palavras.

Renata Nakano (2012) postula que:

Em 2010, ao iniciar a tradução brasileira do livro *How picturebooks work*, de Maria Nikolajeva e Caarole Scott, a editora Cosac Naify teria de optar por uma nomenclatura não disseminada de um termo exposto no próprio título do livro. Levantamos para a edição muitas terminologias, tanto as coletadas no universo estrangeiro, como álbum ilustrado, quanto neologismo em português, como livro-ilustração, livro pictórico, livro multimodal, e mesmo termos utilizados isoladamente em pesquisas brasileiras, como objeto novo e livro ilustrado contemporâneo. [...] Assim, em vez de criar um neologismo, a editora optou por atribuir um significado específico ao termo já comumente utilizado “livro ilustrado (Nakano, 2012, p. 28).

A nomenclatura adotada nesta pesquisa é “livro-imagem”. Contudo, conforme mencionado anteriormente, o termo utilizado para designar obras construídas predominantemente por imagens, ou nas quais a ilustração assume papel central, apresentam divergências no contexto brasileiro. Ademais, em âmbito internacional, ainda não há consenso quanto à terminologia empregada para se referir a esse tipo de publicação.

É sabido, de acordo com a conceituação de Setton (2024), que:

Partimos de uma diversidade de nomenclaturas – livro-imagem; livro de imagem, livro-álbum sem palavras ou wordless Picture book (como é possível encontrar em bibliografias traduzidas para o inglês), livro mudo, livro silencioso – que exprimem também diversidade de concepções sobre o tema (Setton, 2024, p. 16).

Para os fins desta presente investigação, adota-se a nomenclatura 'livro-imagem', conforme a definição apresentada por Luisa Setton (2024), no qual postula que:

Ainda sobre sua definição, é importante destacar a relevância de, no Brasil, esse tipo de álbum ter ficado conhecido como livro-imagem, e não como livro-álbum sem

palavras, como aparece, por exemplo, no termo da língua inglesa *wordless picturebook* e da língua francesa *histoire sans parole*, nomenclatura que parecem reforçar mais a ausência das palavras do que a força das imagens. É possível, também, encontrar outras definições que dialogam com a palavra, tais como *livro mudo* ou, ainda, *livro silencioso* (Setton, 2024, p. 24).

É possível lentes diversas ao explicar uma definição para o livro-imagem de acordo com Odilon Moraes (2017), que afirma “É um livro onde as figuras juntas constroem para quem o folheia uma experiência de leitura, embora bem diferente de quando lemos com palavras” (Moraes, 2017, p. 26).

O livro-imagem promove atravessamentos diversos aos leitores(as) ao se aventurarem na narrativa visual e traz olhares diversos e de questionamentos para definir este livro que tem a imagem como condutora da história.

Nas palavras de Patrícia de Vicq Silva Lobo (2020), apresentam-se as seguintes indagações: “O que é um livro-imagem? Um livro silencioso? Um livro que nos permite inventar uma história? Um livro para quem ainda não sabe ler? Como se lê um livro-imagem?” (Lobo, 2020, p.25).

Entre tantos questionamentos para o conceito do livro-imagem, emergem múltiplos olhares para esta definição. Nesta perspectiva, segundo Sophie Van der Linden (2011), “Livros ilustrados: Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que, aliás, pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa faz-se de maneira articulada entre texto e imagem” (Linden, 2011, p. 24).

Entretanto, no ano de 1920, na França, surgiram os primeiros livros-imagem, cuja narrativa visual da obra é construída com as imagens como protagonistas.

Na ótica de Melo (2021) fica claro que “Os livros de imagem surgiram por volta de 1920. Na França, com as inovações da Escola nova” (Melo, 2021, p.46).

Inicialmente, tais produções eram destinadas às crianças da primeira infância. Trata-se, portanto, de obras que estruturam a narrativa por meio da sequência imagética. A ausência da palavra não é absoluta, uma vez que se faz presente no título, nos dados catalográficos, eventualmente na contracapa e, em alguns casos, como elemento de transição dentro da narrativa. Ainda que haja a inserção pontual de termos verbais, a ilustração mantém plena autonomia e atua como protagonista na construção da obra (Melo, 2021, p.46).

Na perspectiva do excerto em questão, Luisa Setton (2024) afirma que “O livro-imagem é aquele em que a narrativa se revela somente por imagens e que o texto, quando existente,

restringe-se ao título, à quarta capa ou, com menos frequência, a pequenas frases iniciais ou textos intraicônicos” (Setton, 2024, p. 16).

Ao se tratar de um livro-imagem é importante ressaltar que se focaliza uma obra que as narrativas são contadas com a junção da imagem e o projeto gráfico. O que para Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo (2016) é claro que “A narrativa visual do livro de imagem, grosso modo, é um conjunto de imagens interligadas em sequência” (Araújo, 2016, p. 99).

O livro-imagem ao ser produzido é construído para despertar a atenção e a curiosidade do leitor(a), explorar vários fatores para acessar a criança. Pelo prisma de Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva (2019) “Assim como o livro com ilustração e o ilustrado, o de imagem é construído para que o bebê e a criança pequena explorem, manuseando, pegando, cheirando, mordendo e olhando. De maneira que aos poucos o pequeno é introduzido no universo literário” (Modesto-Silva, 2019, p.80).

O livro-imagem é concebido por meio da colaboração interdisciplinar entre diversos profissionais: o(a) ilustrador(a), o(a) designer gráfico, os responsáveis pela produção gráfica e o(a) editor(a). Em determinadas circunstâncias, a obra pode ser realizada pelo(a) roteirista em parceria com o(a) ilustrador(a). Há também obras em que o(a) ilustrador(a) assume integralmente a autoria da criação do livro-imagem.

A elaboração de um livro-imagem requer, para além do domínio técnico, elevada sensibilidade estética e um olhar crítico e refinado do temário. Tal processo implica considerar, inclusive, as sensações provocadas no ato de virar as páginas, elemento que contribui significativamente para a construção da narrativa visual e para a experiência imersiva do(a) leitor(a).

Na perspectiva de Luís Carlos Barroso de Souza Girão (2017) é entendido que,

A metamorfose acontece no virar da página, no entre-páginas do livro-imagem. O uso desse recurso engloba todos os lados físicos do códex – suas margens laterais de cima, de baixo, da esquerda, da direita -, na tridimensionalidade que eles propõem ao objeto. Esteja esse livro aberto ou fechado, seja à mostragem da página dupla, face a face, ou à passagem de páginas, verso com verso (Girão, 2017, p.57).

Nesse contexto, compete ao(à) ilustrador(a) desenvolver um olhar sensível, aliado a um domínio técnico e estético que lhe permita integrar as múltiplas etapas do processo criativo e produtivo a ser desempenhado.

Na visão de Cássia Macieira (2022), fica exposto que:

Os ilustradores e autores de livros-imagem fazem do entrelaçamento da escrita (muda) e imagem a sua poética assegurando a primazia do aspecto não verbal, recorrem às

astúcias, nas interartes, sofisticando a linguagem desse gênero sequencial icônico (Macieira, 2022, p. 3).

Tal integração exige a articulação do conhecimento técnico e das competências específicas de cada profissional envolvido, culmina na materialização do livro-imagem, tanto em sua dimensão visual quanto narrativa.

Assim sendo, Suzy Lee (2012) reflete que

A fim de fazer um livro, o criador tem que ser o ilustrador, o escritor, o editor, o designer, o impressor, o encadernador sua própria casa editorial ao mesmo tempo. Não quero dizer que o criador tenha de fazer tudo isto sozinho, mas tem que estar envolvido de maneira consciente no processo integral, embora na prática possa participar de algumas partes. Quando se faz um livro, é necessária a cooperação e a inspiração das pessoas envolvidas. O criador deve desenvolver a compreensão do todo, pela vivência do processo com uma ideia geral em mente (Lee, 2012, p. 103).

A produção do livro-imagem pode ser efetuada por vários profissionais, pois demanda técnica e olhar diverso para sua composição. Para a pesquisadora do tema, Alexânia de Avelar Campos (2023): “[...] para se produzir um livro, são necessários múltiplos papéis, como ilustrador, escritor, editor, design etc. Não significa que o criador fará tudo isso sozinho, mas ele precisa estar envolvido no processo integral” (Campos, 2023, p. 28-29).

A elaboração de um livro-imagem demanda, uma formação multidisciplinar, a qual contribui para a ampliação do olhar crítico e estético, favorece a construção de uma obra mais consistente e significativa.

Verifica-se, conforme aponta Araújo (2016), que

A formação dos criadores de livros de imagem é bastante plural. Sem dúvida, é considerável o número de profissionais oriundos das artes plásticas, mas também uma grande quantidade de arquitetos e designers. Outras várias formações encontram nesse suporte um instigante espaço de experimentação (Araújo, 2016, p. 92).

No processo de elaboração do livro-imagem, observa-se o uso do vocabulário próprio da linguagem cinematográfica. Elementos como os pontos de vista, os enquadramentos e outros recursos técnicos, amplamente utilizados no cinema, são incorporados à construção da narrativa visual, contribuem significativamente para o seu entrelaçamento e coesão.

Conforme a visão de Lee (2012),

A postura diante de diferentes suportes não pode ser a mesma. Cortar ou redimensionar figuras e comprimi-las em páginas não cria necessariamente um livro-imagem. Livro-imagem não consiste apenas na criação de estilo com algumas grandes figuras. Os mais cativantes são aqueles nos quais sentimos que o artista lidou com a materialidade do objeto, sem esquecer sua escala (Lee, 2012, p. 100).

Ainda na perspectiva de ver o processo de construção do livro-imagem pelas lentes de técnicas que pertencem ao universo cinematográfico Odilon Moraes (2019) aborda que “[...] um filme é constituído de inúmeras sequencias de imagens que, de tão próximas umas das outras, nos dão a impressão de movimento, fica bem claro o parentesco entre estas duas linguagens” (Moraes, 2017, p. 28).

Ainda, referente ao que envolve a construção de um livro-imagem, Araújo (2016) aborda sobre a prática de trabalho de alguns ilustradores. Afirma que “[...] muitos criadores, porém, adquiriam sólido conhecimento sobre as limitações impostas pelas reproduções. Alguns exigem acompanhar de perto, ou até controlar todos os procedimentos, e trabalham com a ideia do livro como fim” (Araújo, 2016, p. 110).

A construção do livro-imagem é uma história narrada por imagens. Como já citado anteriormente, ao se utilizar o recurso das palavras, estas aparecem de forma singela para estabelecer conexões com a ilustração. Todavia, as imagens, em sua potência, surgem como protagonistas da narrativa construída, fragmentando-se no tempo para compor a história.

De acordo com Tânia Sayuri Ida Mathias (2005), “No caso do livro de imagem, o que se entende por estrutura constituinte são as próprias imagens e o texto suscitado pela sequência de imagens. O recorte, contudo, deve se dar na análise das formas de leitura desse texto, na construção de uma “gramática de imagem” (Mathias, 2005, p. 49-50).

Destaca-se que o processo de construção do livro-imagem envolve dois elementos centrais: a imagem, concebida como narrativa, e sua articulação com o design. Cada detalhe é cuidadosamente analisado, de forma minuciosa, com o objetivo de compor uma narrativa imagética potente, capaz de provocar atravessamentos sensíveis e significativos no leitor(a).

Nos estudos de Mathias (2005) encontra-se aporte teórico quando afirma que é “Conhecido ainda como texto visual, o livro de imagem conta uma história, sequencialmente coerente, exclusivamente por meio de desenhos, fotos, enfim, imagens em sequência” (Mathias, 2005, p. 54). A forma de se abrir o livro, a escolha da encadernação, a moldura, a gramatura das páginas, a seleção da fonte, o tamanho, a sua cor e posição que vai ficar na página, tudo isto junto a imagem é uma forma de comunicação.

Corroborar-se que a escritora e ilustradora Ângela Lago (1994) ocupa posição de destaque no cenário literário brasileiro em virtude de seu olhar apurado e singular na elaboração do livro, evidencia uma sensível preocupação com a articulação entre o espaço da palavra e o da imagem na constituição da narrativa.

Para Isabella Lotufo (2014) “A Angela observa que um livro tem cinco lados, que essa é a base para o ilustrador trabalhar, e faz com que esse seja o lugar do não-lugar, um personagem pode entrar lá e sumir” (Lotufo, 2014, p.32).

Outrossim, o ato de virar as páginas pode ser compreendido como um elemento constitutivo do tempo narrativo no livro-imagem. Essa ação, frequentemente silenciosa e sutil, transcende a materialidade do objeto e assume relevância estética e cognitiva, instaura uma temporalidade própria que se manifesta na cadência da leitura e na experiência sensorial do(a) leitor(a). O gesto de folhear, portanto, não se reduz a uma prática funcional, mas configura-se como recurso narrativo que articula ritmo, pausa e continuidade, contribui para a construção de significados e para a imersão na narrativa visual.

A trilogia de livros-imagem da artista sul-coreana Suzy Lee (2012) composta por “Onda, Sombra e Espelho” obteve significativa repercussão no Brasil, no qual destaca-se pela sofisticação estética e pela profundidade expressiva com que aborda temas universais como liberdade, identidade e imaginação. Em seus relatos sobre o processo criativo, a autora revela a intencionalidade estética de seus trabalhos e reforça a autonomia narrativa das imagens, que se articulam com o espaço da página para construir sentidos e provocar emoções, mesmo na ausência de palavras.

Às vezes, ao desdobrar a história para onde ela me leva, resulta na forma de livro-imagem. Algumas histórias me chegam primeiro como imagens. Inclusive, há momentos em que apenas adiciono histórias às imagens específicas que gosto de usar. Em alguns momentos, penso que contar histórias pode ser uma desculpa para espalhar as imagens. À medida que coloco uma imagem próximo de outra, surge uma história entre elas como num passe de mágica (Lee, 2012, p. 143).

Pelo excerto, o livro-imagem desempenha um papel fundamental ao fomentar um olhar atento e minucioso, estimula a curiosidade e a sensibilidade visual, além de instigar o imaginário da infância por meio da relação entre as imagens, que formam uma narrativa pertinente ao universo da infância.

Conforme a pesquisa de Melo (2021), entende-se que

A literatura e os livros de imagens são importantes ferramentas para que as crianças possam exercitar a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, empatia, realizando a leitura de acordo com o repertório que possuem, possibilitando que, a partir das histórias, possam produzir suas próprias culturas, por meio da interação com outras crianças, com os adultos e com o mundo que as cerca (Melo, 2021, p. 65).

A mediação por meio do livro-imagem na infância configura-se como uma experiência estética e sensível de caráter fundamental, capaz de instigar na criança múltiplas possibilidades de novas perspectivas. Nesse contexto, destaca-se o faz-de-conta, considera-se que o imaginário

se encontra intensamente aflorado durante essa etapa do desenvolvimento. Sob a lente poética própria da infância, revela um universo simbólico permeado por significados e interpretações singulares.

No âmbito do mercado editorial contemporâneo, torna-se imprescindível destacar a relevância de produzir livro-imagem de elevada qualidade, assegurar às crianças o acesso à linguagem visual, compreendida não apenas como recurso estético, para além, como instrumento de formação sensível e cognitiva.

Ressalta-se que esse tipo de obra não se destina exclusivamente às crianças de tenra idade, mas a todas as faixas etárias: crianças, adolescentes, jovens, adultos e também profissionais da educação, como pedagogas, devem ter a oportunidade de vivenciar a experiência de serem leitores(as) de livros-imagem.

A criança, ao interagir com o livro-imagem, pode vivenciar uma experiência estética e significativa na construção da leitura da narrativa visual.

Por conseguinte, e de acordo com Severino Antonio e Kátia Tavares (2019),

A criança pensa por imagens, principalmente por comparações e por metáforas. Descobre e estabelece semelhanças entre as coisas, desde os fenômenos da natureza às experiências da convivência com as outras e os adultos. Essa é outra dimensão do pensamento mitopoético da infância: o mundo é constituído de semelhanças, analogias, correspondências. Isso é como aquilo. Isso é aquilo (Antonio; Tavares, 2019, p. 38).

A mediação realizada por uma mediadora de leitura qualificada e sensível possui o potencial de enriquecer de maneira substancial essa experiência, favorece uma interação mais profunda e significativa com a obra e amplia a compreensão da narrativa visual.

Outrossim, como dado legal, no Brasil na década de 1970 é publicado o primeiro livro-imagem com o título “Ida e Volta”, de Juarez Machado, que segundo Luizari (2019)

Em 1976, é publicado pela editora Primor, o livro *Ida e Volta* (1976), do autor Juarez Machado, desenhado em 1969, uma narrativa que se constituía cada folhear das páginas, nas quais o personagem principal nunca aparece, mas vai sendo criado por cada leitor, a partir de detalhes possíveis de identificar no decorrer da história (Luizari, 2019, p. 42).

Na linha do tempo do livro-imagem, Juarez Machado é o precursor do livro-imagem no Brasil.

Por tal dado histórico e legal, Mathias (2005) corrobora que,

O percurso da imagem na literatura infantil brasileira por meio do texto visual propriamente dito, com as características do livro de imagem, somente começa a se delinear com a publicação de *Ida e Volta*, de Juarez Machado, em 1976. Historicamente, portanto, o paralelo necessário com a literatura infantil no decorrer

do século apenas pontua a configuração lenta desse tipo específico de livro, da ilustração à ausência total do texto escrito (Mathias, 2005, p. 56).

Alguns anos após, a escritora e ilustradora Eva Furnari (1980) consolidou sua atuação por meio de diversas publicações que empregaram a linguagem da narrativa visual, sendo reconhecida como a primeira mulher no Brasil a publicar um livro-imagem.

A pesquisadora Adriana Rodrigues Gonçalves (2018) afirma que “Mais tarde (1980), seguindo a mesma linha, Eva Furnari apresenta pela Coleção Peixe Vivo, quatro livros de imagens (Cabra cega; De vez em quando; Esconde-esconde e Todo dia)” (Gonçalves, 2018, p. 64).

Devido à grande repercussão dos livros-imagem feito por Eva Furnari acredita-se que seja a pioneira em publicar o primeiro de livro-imagem no Brasil, porém sempre menciona, Juarez Machado como precursor na linha do tempo, sendo o primeiro a publicar o livro-imagem no Brasil.

Campos (2023) sintetiza a relevância da contribuição de Eva Furnari para a produção de livros-imagem. Escritora e ilustradora, Furnari consolidou-se na criação de narrativas visuais, torna-se um marco feminino na literatura nacional. Sua atuação no mercado editorial brasileiro permanece significativa, com obras que continuam a cativar leitores(as) de todas as idades, evidenciam sua competência e criatividade.

Assim, para Alexânia de Avelar Campos (2023),

O universo ligado à Bruxinha foi inicialmente publicado pela “Folhinha” no jornal Folha de São Paulo (figura 6.). Um tempo depois, Furnari publicou o livro premiado em 1983. Após a primeira publicação, outras vieram, incluindo novos personagens irreverentes e narrativas com texto verbal. Seus trabalhos são repletos de humor, criações malucas, inexplicáveis e queridas pelo público infantil até os dias atuais (Campos, 2023, p. 38).

O livro-imagem ainda tem um grande percurso a percorrer para que muitas pedagogas mediadoras e as crianças possam ter acesso a estes livros, que carregam em sua narrativa visual, mas mesmo diante deste cenário pode-se destacar um importante conquista quando o livro-imagem se torna uma categoria do prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, criado a partir do ano de 1982.

De acordo com Campos (2023):

Os livros recebidos pela FNLIJ são lidos e avaliados por especialistas de todas as regiões do Brasil. Os critérios de avaliação estão relacionados à qualidade do livro, baseando-se na originalidade do texto, na originalidade da ilustração, no uso artístico e na qualidade das traduções. A categoria “imagem” foi incluída nas premiações da FNLIJ em 1982. O aparecimento dos livros de imagem no Brasil se deu no fim de 1970 (Campos, 2023, p. 36).

O livro-imagem faz parte de premiações renomadas como a FNLIJ e o prêmio Jabuti⁵ promovido pela Câmara Brasileira do Livro CBL, é um caminho para que esta linguagem narrativa apresentada no livro-imagem obtenha destaque. E, consequentemente, crianças e mediadoras tenham acesso a este tipo de obra, ampliam olhares e qualificam a formação leitora das crianças.

No foco de Gonçalves (2018) tem-se a seguinte definição:

O status dos livros-imagens cresceu ao longo do tempo, e isso “ressignificou” algumas questões, como a questão da autoria, do papel do leitor, da leitura, as quais desencadearam um campo de estudo nas universidades. Nota-se, nesse contexto, a importância da Câmara Brasileira do Livro (CBL), que através do Prêmio Jabuti, reconhece a ilustração produzida para a literatura infantil na categoria ilustração de literatura infanto-juvenil (Rodrigues, 2018, p. 69).

Haja vista que são caminhos que proporcionam visibilidade e acesso ao livro-imagem o livro *Bárbaro* de Renato Moriconi, publicado pela Companhia das Letrinhas, é uma das obras que muitas pedagogas se recordam primeiramente quando se fala do livro-imagem e seu livro foi vencedor do Prêmio Jabuti, um tradicional prêmio literário criado no ano de 1959 e concedido pela Câmara Brasileira do Livro a premiação foi efetuada na categoria Ilustração Infantil e FNLIJ, no ano de 2014.

Roger Mello (2010) escritor e ilustrador também ocupa um lugar de destaque no cenário brasileiro e internacional na produção do livro-imagem o seu livro “*Selvagem*”, publicado em 2010 pela editora Global, ganhou em 2011 o prêmio FNLIJ, na categoria imagem.

Sob o enfoque de Mariana Parreira Lara do Amaral (2021), é sabido que

Nesse mesmo ano, o Brasil foi novamente homenageado: Roger Mello recebeu o prêmio Hans Christian Andersen na categoria ilustração, o que representou um importante reconhecimento de seu trabalho, contemplando consequentemente, toda a velha e nova guarda da ilustração brasileira. Essa foi a primeira vez que um artista da América Latina recebeu o prêmio nessa categoria (Amaral, 2021, p. 105).

Nos anos de 2023 e 2024, o Prêmio Jabuti na categoria de Livro Infantil contemplou, respectivamente, os títulos “*Doçura*”, com roteiro de Emília Nuñez e ilustrações de Anna Cunha, publicado pela Editora Tibi, e “*Cabo de Guerra*”, no ano seguinte com roteiro de Ilan Brenman e ilustrações de Guilherme Karsten, publicado pela Editora Moderna.

As premiações representam avanços importantes na valorização do livro-imagem, formato que, embora possua alto potencial estético e imaginativo, ainda enfrenta resistência nas

⁵Site: <https://www.premiojabuti.com.br/jabuti/>

curadorias escolares, em virtude da predominância do livro ilustrado convencional, frequentemente associado ao processo de alfabetização.

No entanto, é essencial reconhecer a relevância do livro-imagem na formação sensível e criativa da criança, proporcionam experiências estéticas enriquecedoras e estimulam sua capacidade de interpretar, imaginar e construir narrativas próprias a partir das imagens. Sob o ponto de vista de Araújo (2018) tem-se o entendimento de que “Conforme enfatizamos anteriormente, o cuidado com as produções para crianças deve ser redobrado,, cujos produtos devem enriquecer o repertório das crianças sem subestimar sua inteligência e capacidade de compreensão e muito menos direcionar suas escolhas” (Araújo, 2018, p. 111).

Essa conquista evidencia uma abertura gradual importante para a diversidade de formatos literários e aponta para um movimento mais abrangente no cenário educacional e editorial brasileiro.

Mathias (2005), a partir de seus estudos, aponta que

A leitura imagética pode desencadear uma nova forma de apreensão da realidade, na medida em que o texto visual, constituído de cores, linhas, movimento, é imediatamente acessível à criança, e pode representar ponte decisiva para a construção da história, que culmine na leitura estética. A maioria dos autores é unânime em afirmar que a presença da imagem nos livros é imprescindível para atrair a atenção e viabilizar o acesso de crianças pré-leitora (Mathias, 2025, p. 58-59).

A ausência de acesso ao livro-imagem, aliada à inexistência de políticas públicas que assegurem uma formação literária de qualidade, compromete a capacidade da criança de compreender que a linguagem visual constitui parte essencial do processo de formação do leitor(a). A leitura de imagens, assim como a leitura verbal, demanda o desenvolvimento de habilidades específicas que precisam serem apresentadas estimuladas desde os primeiros anos escolares.

Por Vander Linden (2011) entende-se que:

As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados - a quem esses livros são destinados em particular -, é raro que a leitura das imagens resulte de um aprendizado, uma vez que ela irá paulatinamente desaparecer da nossa trajetória de leitores. Ora, assim como texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação (Linden, 2011, p. 8).

A criança que tem acesso ao livro-imagem e uma mediação respeitosa e afetiva, vivencia uma experiência estética que reverbera significativamente na construção de sua criatividade, na ampliação de seu repertório e no desenvolvimento da imaginação, contribui de maneira expressiva para sua formação integral.

No entendimento de Mathias (2005), enquanto objeto de análise, fica claro que:

Também nesse contexto de totalidade é que o Livro de Imagem pode representar veículo sem precedentes, tanto para o aprendizado da leitura estética – pela via da sensibilização –, como para o auxílio no resgate da unificação da imagem como “Todo” com sentido, costurado pela sequência narrativa (Mathias, 2005, p. 53).

A mediação por meio do livro-imagem configura-se como uma prática essencial na formação estética da criança, ao promover uma percepção atenta e criteriosa dos elementos constitutivos da narrativa visual. Ao vivenciar essa experiência, o público infantil desenvolve uma sensibilidade artística mais refinada, constrói progressivamente a valorização estética dos detalhes e amplia tanto seu repertório quanto sua capacidade interpretativa diante das múltiplas linguagens visuais possíveis.

4.2 Sobre letramento visual: A imagem requer atenção na formação de leitores(as)

“A imagem é também discurso e apresenta uma linguagem própria que precisa ser lida e cuja leitura necessita de aprendizagem, pois está vinculada, como qualquer outra forma de linguagem, a uma determinada cultura”
Cavicchioli (2013, p. 713).

É de indubitável importância ler imagens com atenção, de modo contextual e crítico. A atenção tem relação com a dimensão formal, de observar atentamente a imagem, com seus elementos visuais das formas, suas cores, suas linhas, texturas, composição, movimento, luz, etc.

A compreensão do contexto tem relação com o conhecimento da dimensão histórica e cultural da obra, conhecer o momento histórico em que a obra foi criada, quem são os artistas que a criaram.

À baila da concepção de Rita de Cassia Batista Arantes (2009), é compreendido que

O ato de ver/ler dá-se mediante um processo de observação que se submete a uma hierarquia. O olho capta, num primeiro momento, o conjunto, o todo, percebe a composição em si mesma; em seguida, prevalece a visão analítica em que cada signo/detalhe é observado na sua materialidade, bem como na sua relação com os demais signos e, finalmente, uma nova visão global conclui o processo perceptivo (Arantes, 2009, p. 63).

Depois de observar e contextualizar, o leitor constrói interpretações que tem relação com a dimensão crítica, que relaciona a obra com a experiência de cada leitor, articula o que se leu com o que se sabe e com o que se vive, de posse do entendimento que a sua leitura não é única, nem fechada.

As imagens pictóricas, cinematográficas e fotográficas são reconhecidas como linguagens imagéticas que têm sido historicamente utilizadas pela humanidade como meios de expressão e comunicação, capazes de comunicar sentimentos e pensamentos. A imagem pode se considerar como mediadora entre a humanidade e o mundo a execução da imagem seja no campo imaginário ou concreto sempre vai passar por uma pessoa que a produz. A imagem, tem o propósito de representar o mundo reafirmar nossa relação e emoções com o mundo visual e exerce uma grande importância na nossa formação e atividade intelectual.

O exercício de ler imagens criticamente deveria ser incorporado ao cotidiano, uma vez que vive-se em uma sociedade cada vez mais pautada pela cultura imagética.

No dizer de Tania Sayuri Ida Mathias (2005) defende-se a ideia de que:

O nosso dia a dia já denuncia: um olhar novo olhar se configura diante de tvs, monitores e videogames. Frutos da hiperestimulação visual, somos em grande medida o que enxergamos. A decodificação aparentemente mais acessível de códigos diversos ao do escrito, e, ainda, a constância a essa exposição, fazem do leitor contemporâneo um portador de olhar absolutamente estranho ao daquele de um século atrás, que dispunha de acesso limitado a códigos formais (Mathias, 2005, p. 46).

O espaço escolar, deve ser o espaço que a criança tem a oportunidade de ter acesso a uma diversidade grande de imagens no cotidiano, pois assim, quando ler o livro-imagem, já estará habituada a observar os detalhes, as delicadezas e as poesias das imagens.

Por Luisa Setton (2024) entende-se que,

Do ponto de vista da formação de leitores, é possível observar que a leitura de imagens também é algo que se aprende, mas, talvez, não porque decodificamos e compreendemos o sentido do azul, do verde ou de uma ilustração carregada nos detalhes em relação a uma mais simples, mas porque quanto mais livros-imagens forem oferecidas e lidas com as crianças, mais livros-imagem poderão ser lidos e com estruturas cada vez mais complexas. É como aprender a ler as imagens ou um texto visual fosse algo próximo a aprender sobre esse comportamento próprio das imagens, seu funcionamento, o modo como podem ser decifradas e percebidas, suas aberturas e polissemias, entendendo pela prática, sua diferença em relação as palavras (Setton, 2024, p. 38-39).

A leitura de imagens requer atenção no olhar, de modo a permitir a identificação dos detalhes, que constituem a sequência da narrativa visual. Trata-se de um processo que demanda observação minuciosa e reflexiva, na medida em que é necessário analisar atentamente os elementos que compõem a imagem apresentada e que estruturam a continuidade da narrativa visual.

Corroborar-se a reflexão crítica, na citação de Luizari (2019),

Portanto se temos a concepção de que para ler um texto verbal não basta decodificar as palavras, mas compreendê-las e dar sentidos a elas, o mesmo se dá com a leitura das

imagens, pois o fato de ver a imagem, não significa que houve a compreensão dela, para isto, também é necessário que haja uma reflexão e uma interação entre imagem e leitor (Luizari, 2019, p. 53).

O livro-imagem, constrói sua narrativa essencialmente por imagens, sendo fundamental sua inserção no contexto escolar, para além do livro ilustrado.

Para Chris de Azevedo Ramil, Lucas Gonçalves Soares e Eliane Peres (2015) “[...] os livros com ilustração são as obras que apresentam um texto acompanhado de ilustração, pois nesse caso os textos predominam e sustentam a narrativa” (Ramil; Gonçalves; Peres, 2015, p. 199).

A linguagem imagética deve ser introduzida às crianças, uma vez que o livro-imagem constitui um convite para o desenvolvimento da capacidade de observação sensível ao longo da narrativa visual.

Sob o olhar de Marina Cavicchioli (2013) “Assim, a imagem é também discurso e apresenta uma linguagem própria que precisa ser lida e cuja leitura necessita de aprendizagem, pois está vinculada, como qualquer outra forma de linguagem, a uma determinada cultura” (Cavicchioli, 2013, p. 713).

As obras denominadas livro-imagem suscitam diversos questionamentos, especialmente ao considerar que muitos indivíduos, por diferentes vulnerabilidades, não tiveram a oportunidade de vivenciar, manusear ou contemplar os elementos que constituem a construção narrativa desse tipo de livro seja durante a infância, seja ao longo do processo de formação como leitores.

Frente a análise crítico-reflexiva de Patrícia de Sá Maia (2019), conceitua-se:

O que faz o letramento visual tão necessário quanto o verbal? O indivíduo que seja um “analfabeto imagético” está sujeito a se curvar diante do conhecimento alheio, às vontades e determinações que não lhe são próprias e que lhe são impostas, pelo menos em parte, já que todos estão sujeitos a um certo nível de imposição das imagens (Maia, 2019, p. 54).

Garantir à criança, no espaço escolar, a acessibilidade ao livro-imagem significa assegurar-lhe a oportunidade de ampliar e qualificar o seu repertório imagético, processo que pode ser potencializado quando mediado pela presença da pedagoga mediadora, cuja atuação orienta, contextualiza e potencializa as experiências de leitura e interpretação visual.

O livro-imagem transmite ao leitor múltiplas informações por meio de sua composição visual. Segundo Claudia Mendes (2011) “Por isso no livro infantil a comunicação visual é tão importante: a imagem narrativa permite leituras sem fim o que constitui um desafio para a

leitura semiológica da imagem e para a criança é uma fonte renovada de prazer” (Mendes, 2011, p. 85).

Diferentemente de obras que permitem a livre invenção narrativa, esse tipo de livro requer uma leitura atenta, pautada na observação, contemplação e valorização da sequência imagética. Amaral (2021) impetra que “O conceito de leitura se materializa para além da leitura de palavras, inserindo a dimensão imagética como importante eixo narrativo” (Amaral, 2021, p. 124).

É fundamental respeitar a narrativa construída pelas imagens, reconhecer sua intencionalidade e potência comunicativa o(a) leitor(a) sendo um coautor(a).

Exercer um olhar crítico e atento na leitura de imagem é essencial para que se possa compreender todas as mensagens inseridas na narrativa visual cada detalhe da ilustração, por sua vez, tem uma intencionalidade de comunicação com o(a) leitor(a).

Nikolajeva e Scott (2011) são taxativos ao afirmar que “Outra maneira de expressar movimento e tempo, muito utilizada em livros de imagens, é a sequência de imagens, como quando retratam o personagem primeiro sob uma árvore e na imagem seguinte em cima dela” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 201).

A leitura de imagens requer da criança um olhar atento e minucioso, capaz de despertar sua curiosidade uma forte característica da infância. As informações contidas na imagem, frequentemente apresentadas de maneira sutil ou implícita, exigem do(a) leitor(a) uma postura investigativa, que favoreça a apreciação cuidadosa da narrativa visual.

Nas palavras de Mathias (2005) é entendido que “O percurso do olhar sobre a imagem se processa sobretudo ditado pelo ritmo que os elementos pictóricos imprimem ao espaço” (Mathias, 2005, p. 73). No contexto do planejamento literário a mediadora deve pontuar pontos que seja importante ressaltar, todavia este planejamento é uma rota que pode ser mudada durante o percurso da mediação é importante ter flexibilidade e sempre estar atento a convidar as crianças a refletirem sobre algum aspecto do livro que não foi levantado ou questionado pelo grupo, todavia sem perder a ideia do transcorrer da narrativa visual.

Ainda de acordo com a autora Mathias (2005), define-se que,

Ler imagens é exercitar o olhar de totalidades. O livro de imagem, nesse sentido, estimula duplamente esta sensação unificadora, já que é constituído, na maioria das vezes, por sequências narrativas visuais, que possibilitam o contato, para o leitor, de noções de começo, meio e fim (Mathias, 2005, p. 75).

Essa experiência estética, permeada pela ludicidade, constitui uma forma de acesso à ao livro para infância por meio da linguagem imagética, revela a potência simbólica e expressiva das imagens.

A leitura de imagens requer da criança elevada atenção e concentração na análise dos detalhes. Esse processo demanda um olhar investigativo e curioso, capaz de sustentar a observação de forma cuidadosa e minuciosa, favorece a construção de significados a partir dos elementos visuais.

Ramos (2011), em seus estudos, alega que

Uma imagem, assim como um texto escrito, pode apresentar várias camadas de leituras, o que requer daquele que a examina um olhar atento e calmo, uma atenção que poderíamos chamar de flutuante, apta a captar além daquilo que é visto em um primeiro momento (Ramos, 2011, p. 35).

Para que realmente seja efetuada a leitura de imagem, propiciar que a criança, a partir desta leitura, possa realizar conexões com outros conhecimentos, é sabido que, nas palavras de Luizari (2019),

Pensando acerca da importância da leitura como um “espiral quase sem fim” que acontece como uma troca, entendemos que, para compreender o que lemos, refletimos sobre todo nosso conhecimento, e essa reflexão faz com que tenha uma nova leitura, que nos complementa e nos transforma diante deste novo mundo. Essa leitura estende-se a leitura das imagens, pois ler uma imagem requer algo além de o passar de olhos sobre ela. Na verdade, essa leitura exige interpretações que muitas vezes não acontecem (Luizari, 2019, p. 22).

De acordo com a professora e pesquisadora, Regina Machado (2004) “O que acontece quando alguém conta uma história, que efeito é esse que une as pessoas numa experiência singular?” (Machado, 2004, p. 21). Nesse contexto, é fundamental, provocar e orientar a criança quanto à importância de estar atenta à construção dos múltiplos elementos que compõem as imagens, observar a sequência, favorecer, assim, o desenvolvimento de habilidades interpretativas e perceptivas da criança.

Luizari (2019) é elucidativa ao postular que,

Podemos perceber que, embora as cores possam despertar sensações, elas por si não se asseguram como sendo um critério de análise, ou seja, não basta analisar uma ilustração pelo sentido das cores, ignorando todos os outros elementos, já que, como vimos anteriormente, a ilustração é realizada a partir de uma composição, uma harmonização de todos os componentes (Luizari, 2019, p. 95).

É fundamental que as pedagogas, enquanto mediadoras da leitura, incentivem as crianças a observarem as imagens com atenção, profundidade e múltiplas possibilidades de

compreensão, cultivar um olhar contemplativo e reflexivo. A prática da contemplação deve ser promovida como parte da rotina, contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da leitura visual.

Para tal polissemia, Gonçalves (2018), impetra que

Nessa perspectiva, percebemos o quanto o livro-imagem carrega sentido polissêmico. Polissemia no que se refere à conceituação do termo, a possibilidade de múltiplas interpretações da recepção e ainda pelas vozes que assumem a narrativa da história; e também no que tange ao público-alvo, já que pode transitar nas estantes de crianças até adultos (Rodrigues, 2018, p. 109).

Diversos fatores sociais interferem no acesso das crianças à linguagem imagética, dificultam o processo de leitura de narrativa visual qualitativa. Em decorrência dessas limitações, observa-se que grande parte da população apresenta um analfabetismo visual, ou seja, uma dificuldade significativa em interpretar e compreender imagens de forma crítica e contextualizada.

A prática da leitura de imagens não é tão explorada nas escolas por vários fatores, entre eles, uma desvalorização do campo da Arte em muitas escolas, na curadoria nem sempre o livro- imagem compõe o acervo. Outro fator agravante é que o campo da pedagogia, com frequência, se observa na dificuldade de desenvolver um trabalho com esta obra, pois muitos não tiveram a oportunidade de acessar uma formação literária que trouxesse destaque para a importância e como trabalhar o livro-imagem no ambiente escolar.

Mediante este dado de pesquisa observado pela autora e de Acordo com Sophie Linden (2011),

As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez resida uma mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados – a quem esses livros são destinados em particular –, é raro que a leitura das imagens resulte de um aprendizado, uma vez que ela irá paulatinamente desaparecer da nossa trajetória de leitores. Ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação (Linden, 2011, p. 8).

A formação leitora da pedagogia, quando não assegura uma abordagem consistente na mediação do livro-imagem, corre o risco de reduzir sua atuação a uma mediação restrita ao texto verbal, enfraquecer a possibilidade de fomentar na criança uma compreensão crítica e interpretativa das múltiplas linguagens visuais, que permeiam a cultura contemporânea.

Roga Diana Maria Leite Lopes Saldanha e Marly Amarilha (2018), que

Sendo assim, fizemos, então, um levantamento preliminar das disciplinas ofertadas na graduação em Pedagogia. Os resultados mostram que das 27, 11 delas, ou seja, apenas 41% das instituições, o curso de Pedagogia oferece como obrigatória uma disciplina

na área de literatura. As nomenclaturas variam: Literatura Infantil, Literatura Infantojuvenil, Infância e Literatura, Teoria e Prática de Literatura e outras terminologias afins. Porém é significativo o número de universidades que oferecem disciplinas na área como optativas, são 14 instituições, que representam 52% do total, mesmo assim com variação bastante irregular na carga horária, de 30h a 60h semanal. Esse quadro é relevante porque indica uma tendência de crescimento da presença da literatura em Pedagogia, ou pelo menos insinua certa sensibilidade à área (Saldanha; Amarilha, 2018, p. 161).

O livro-imagem, no contexto escolar, constitui-se como um recurso que possibilita à criança o acesso à linguagem visual, favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e a capacidade de interpretação da narrativa visual.

4.3 A Mediação de leitura feita pelas pedagogas

A fim de refletir, sobre o papel da pedagoga mediadora de leitura no contexto escolar, é pertinente, em primeiro lugar, considerar a importância e o lugar que a literatura voltada à infância ocupa na escola, na sociedade e na cultura contemporânea. Trata-se de reconhecer não apenas o valor simbólico e formativo da literatura infantil, mas também os atravessamentos históricos, sociais e pedagógicos, que constituem sua presença nos espaços educativos. De acordo com Juan Mata Anaya (2020) “A mediação no campo da literatura ocorre desde tempos remotos, em todas as culturas, letradas ou não, e entre os mais diversos grupos sociais” (Anaya, 2020, p.6).

A leitura literária na infância possibilita múltiplos aprendizados, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criticidade e da construção de vínculos afetivos com o mundo das narrativas.

Nesse sentido, compreender o papel da pedagoga mediadora é compreender também as potencialidades do livro para a infância, como instrumento de formação e de diálogo entre saberes.

Em sua pesquisa, Aline Kerber Bruniczak (2023) apresenta uma importante reflexão sobre a presença da literatura para a infância na escola.

A literatura como tal, fator indispensável na vida humana, reivindica então seu lugar, seu espaço, na escola. Lá mesmo, onde estão tantos inícios da humanidade, do ser em si, de suas criações, de suas vivências, do próprio contato com formas mais íntimas de narrar a existência (Bruniczak, 2023, p. 36).

A mediação da leitura no contexto escolar tem se consolidado como tema central de debate entre docentes. De acordo com Lais Dias de Farias (2022) “Portanto a mediação tem papel importante na comunicação social por ser um processo de acompanhamento da produção

de sentido” (Farias, 2022, p. 23). Trata-se de uma prática que, gradativamente, ganha destaque no cenário educacional, à medida que se intensificam as discussões sobre a relevância do papel da pedagoga no processo de mediação de leitura.

Conforme, Munita (2024), em seu livro “Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores” a pedagoga mediadora de leitura tem alcançado relevância na escola. “Nos últimos anos, é cada vez mais comum ouvir falar da pedagoga como mediadora de leitura, afirmação que aparece com frequência em livros, seminários, formativos, encontros ou conversas entre docentes e outros autores dedicados a incentivar a leitura” (Munita, 2024, p. 94).

A pedagoga mediadora desempenha um importante papel no ambiente escolar entre a criança e o objeto livro, em destaque, nesta pesquisa, o livro-imagem.

Na obra de Demétrio Alves Paz, Saulo Gomes Thimóteo e Pablo Lemos Berned (2021), tem-se a definição de que “A sala de aula coloca-se como um espaço privilegiado para a realização da mediação de leitura, visando a formação de leitores” (Paz, Thimóteo, Berned, 2021, p. 247).

Após uma mediação de leitura, a criança, muitas vezes, apresenta sua ótica referente ao livro-imagem e tem sua compreensão a partir das experiências obtidas até então. Para o educador emérito Paulo Freire (2003) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p.11).

A diversidade de experiências vivenciadas por cada criança constitui um elemento fundamental no contexto das interações coletivas. No momento das partilhas em grupo, a mediadora, ao adotar uma postura de escuta genuína e afetiva, cria condições para que as contribuições todos presentes se manifestem de maneira significativa.

Sob análise da Gika Girardello (2020) expõe-se que “Do mesmo modo como a criança aprende a narrar escutando histórias, ela aprende que para narrar é preciso também receber a escuta do outro, uma escuta que ela conhece por experiência própria por ter aprendido a ouvir” (Girardello, 2020, p. 8).

Esse processo favorece a valorização das múltiplas perspectivas apresentadas pelas crianças, reconhece-se a singularidade de suas vivências e a delicadeza própria das infâncias, o que enriquece o diálogo e amplia as possibilidades de construção coletiva e significativa de saberes.

As autoras Maria Expedita Fontenele Alves, Hermínia Silva de Souza, Tatiane Castro dos Santos (2015) alegam que “Nessa perspectiva, o leitor ativa os conhecimentos que ele tem de mundo antes, e depois passa a relacioná-los com os conhecimentos utilizados pelo autor do texto” (Alves; Souza; Santos, 2015, p. 5).

O processo de mediação de leitura é um caminho, potente e necessário à formação literária da criança com o livro-imagem a mediadora exerce um sensível papel no processo de apresentar e mediar o livro para a infância e colaborar com o avanço de compreensão aprofundada da criança.

De acordo com Letícia Francez (2019), a relação entre o mediadora e a criança é importante no processo de mediação em livros-imagem. A autora afirma que “Mediar a leitura de uma imagem de arte é proporcionar diálogos entre leitor e obra, reflexões individuais e coletivas, elaboração de diferentes interpretações” (Francez, 2019, p. 59).

Entretanto, o trabalho do mediadora não se restringe ao momento da interação direta com as crianças. Seu planejamento literário tem início no processo de seleção das obras, que deve ser realizado com respeito à infância, sensibilidade afetiva, atenção à qualidade estética e narrativa, e diversidade em termos de gênero, autoria, ilustração (nacional e internacional), materialidade e formato dos livros.

Marília Forgearini Nunes (2022) é taxativa ao afirmar que “Esse fazer do planejamento organiza a interação, estabelece o programa para que o fazer ser leitor aconteça, para que a experiência da leitura se complete” (Nunes, 2022, p. 252).

Cabe a mediadora selecionar obras que contemplem temáticas de interesse das crianças, mas também aquelas que as provoquem, desafiem e as tirem de sua zona de conforto. A escolha das obras constitui uma etapa fundamental, pois todo o percurso de mediação será estruturado a partir dessa seleção inicial. Os bons livros de livro para a infância demonstram profundo respeito pela criança e proporcionam experiências que transcendem. Essas obras podem apresentar uma dança simbólica, formar uma coreografia harmoniosa entre texto e imagem, ou ainda uma narrativa em que a ilustração assume o papel de protagonista como o livro-imagem. A mediação de um livro-imagem realizada por uma pedagoga com formação literária qualitativa e escuta atenta à criança, certamente potencializa esta experiência com a narrativa visual complexa.

Para Feltre (2017) “Os mediadores, nesse sentido, trariam o acesso ao livro e à leitura como um direito” (Feltre, 2017, p. 107). No âmbito do planejamento literário, após o processo de curadoria das obras, a mediadora passa a delinear a rota literária a ser seguida com as crianças. É fundamental destacar que esse profissional deve ler, reler, manusear e dominar a obra selecionada, desenvolver intimidade com a narrativa visual, com a passagem de páginas. Tal apropriação é indispensável para assegurar uma mediação eficiente, qualitativa e afetiva, proporcionar uma condução fluida e sensível ao processo de interação literária.

No planejamento das práticas de leitura literária da narrativa visual, é imprescindível considerar o espaço destinado à mediação. Esse ambiente deve ser acolhedor, agradável e, preferencialmente, livre de ruídos excessivos. Tais características são importantes para a construção de um planejamento eficaz, contribui diretamente para os resultados positivos da mediação.

Entre os diversos fatores que compõem essa rota de planejamento, destaca-se o papel da mediadora em oferecer uma escuta efetiva e afetiva às crianças. Em muitas situações, o espaço da mediação constitui o único ambiente em que a criança tem voz e vez, um espaço onde pode ser verdadeiramente escutada, valorizada e reconhecida como protagonista. Por esse motivo, a escuta sensível e atenta é elemento essencial para uma mediação de leitura de qualidade e respeitosa.

No contexto escolar, a mediadora faz propostas que possibilitem às crianças imaginarem, interpretar a partir das obras literárias apresentadas.. Essa atuação estabelece um diálogo entre o universo simbólico do livro-imagem e a subjetividade da criança, fomentam processos de desenvolvimento intelectual e emocional. A leitura ou o simples manuseio de um livro-imagem configura-se como um convite à conversa e à reflexão.

Como ensina Amaral (2021), “As crianças leitoras criam suas hipóteses a partir das leituras que fazem, hipóteses provisórias, que lhes são possíveis naquele momento. Cada leitor usa seu repertório de vida como fonte para os elementos necessários àquela construção narrativa” (Amaral, 2021, p. 156).

Ao proporcionar esse encontro com a literatura, auxiliam-se as crianças no despertar do encantamento, fomenta-se a imaginação, oferece-se elementos simbólicos fundamentais à base da constituição subjetiva, que permite ampliar as experiências de vida. Assim, ao ultrapassar a sequência imagética, promove-se experiências potentes e significativas. A ação da pedagoga mediadora, nesse sentido, visa favorecer avanços na experiência da criança.

Reyes (2012) tem um trabalho amplo de formação de mediadoras de leitura, no qual, em seu livro traz uma importante reflexão sobre mediação de leitura e o espaço escolar.

E a escola, que fique claro, deve ensinar a ler de todas as formas possíveis e com diversos propósitos. Pois precisamos seguir instruções cada vez mais complexas, não só para instalar um forno, mas para que uma espaço-nave possa decolar e explorar lugares remotos por exemplo (Reyes, 2012, p. 25).

O processo junto à literatura para a infância é essencial para ter progresso e a mediadora exerce um papel significativo ao instigar a criança a buscar diferentes significados e novos sentidos nesta construção do conhecimento que tem partida do encontro com o livro-imagem.

Bruniczak (2023) aborda o encontro da criança com o livro e o que pode reverberar desta experiência literária.

Inumeráveis são às vezes em que, nos encontros com a literatura, a criança tem possibilidade de tratar certos assuntos, seja compartilhando com outros ou mesmo dialogando consigo mesma, a partir das provocações e reflexões que a leitura pode desencadear (Bruniczak, 2023, p. 37-38).

O acesso ao livro-imagem, proporciona a criança a potencializar o seu imaginário, ampliar repertório, observar e compreender a narrativa visual entre tantos outros benefícios que está prática oferta a criança.

De acordo com a professora, Bajour (2012) “Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representação nas ficções” (Bajour, 2012, p. 26). A mediação de leitura no contexto escolar exige uma abordagem que valorize o protagonismo da criança.

É imprescindível compreender a mediação como um processo de apropriação da aprendizagem literária, no qual o desenvolvimento ocorre à medida que a criança consegue interpretar a narrativa visual, mesmo ao considerar as leituras de mundo que já carrega. Para que esses avanços se consolidem, torna-se fundamental a intervenção de outrem que destaquem o papel da mediadora, bem como as contribuições originadas da conversa partilhada com o grupo, estimuladas por práticas de diálogo ao longo da mediação.

Toda colocação da criança deve ser acolhida pela mediadora, um processo de investigação junto à criança a possível relação entre sua fala e o conteúdo do livro-imagem. É necessário buscar compreender qual é a conexão feita pela criança, criar conexões da narrativa visual e suas vivências. Essa construção coletiva de significados e a criança como protagonista ilustra a beleza do processo de desbravamento da criança com o livro-imagem

A múltiplas intervenções das crianças, realizadas por meio de trocas e partilhas na roda de conversa, pode aguçar novas percepções acerca da narrativa imagética. Isso ocorre porque a criança passa a observar o livro-imagem, a partir de um olhar coletivo, construído na interação com seus pares. Tal processo amplia as possibilidades de interpretação da obra, configura-se como um momento enriquecedor para a formação leitora.

Com Jéssica Taiara Kottwitz (2020), apresenta uma reflexão referente ao encontro da criança com a experiência literária, no qual “O poético depende de cada leitor” (Kottwitz, 2020, p. 22).

O poético do olhar da infância, junto ao imaginário, permite a criança deter uma sensibilidade que o adulto perde no decorrer do tempo e quando as crianças apresentam as

imagens, a partir de suas lentes, há surpresa com a minúcia e sutilezas, que somente a infância carrega.

Bajour (2012) ensina que “Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções” (Bajour, 2012 p. 26). E a criança pode apresentar, pela sua ótica da poesia da infância, uma percepção de olhar para as delicadezas poéticas que se insere nas entrelinhas, que para o olhar do adulto é oculto.

Para os pesquisadores Antônio e Tavares (2019) “Essa é outra dimensão do pensamento mitopoético da infância: o mundo é constituído de semelhanças, analogias, correspondências. Isso e como aquilo Isso é aquilo” (Antonio; Tavares, 2019, p. 38). A mediadora age como intercessora para apontar possibilidades de compreensão e deve promover espaços para o inesperado no processo de mediação do livro-imagem e para a construção de novos significados, pois muitas informações não fazem parte do repertório da criança, o que dificulta seu entendimento em uma leitura compartilhada. Portanto, os diálogos promovidos pelo livro-imagem são de extrema importância para a compreensão, pois a troca coletiva amplia os saberes, ancorada pelo livro-imagem e a mediadora de leitura.

Na leitura de imagens, é importante a atuação da mediadora de leitura, cuja intervenção deve consistir em propostas que incentivem a criança a explorar múltiplas possibilidades de aprendizagem e descoberta. Pelo exposto, a criança possui um elevado potencial e capacidade para interpretar imagens; contudo, é por meio da mediação que essa vivência literária pode ser ampliada e potencializada, favorecer o desenvolvimento de competências leitoras mais profundas e significativas.

Desta feita, a partir de um livro-imagem é importante destacar a importância das partilhas da construção dos diálogos o olhar e escuta afetiva da mediadora, que contribui na construção das conversas que são promovidas a partir da mediação.

A pesquisadora Reyes (2012) propõe a seguinte reflexão,

Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refugiar, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos.
Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas (Reyes, 2012, p. 27).

Entre tantas abordagens que se podem e devem ser efetuadas em uma formação literária as pedagogas devem saber como explorar as imagens, no processo de mediação convidar e

permitir a criança ser protagonista e somente conduzir de forma respeitosa esta experiência literária.

Todavia para que isto ocorra é necessário que haja ações eficientes e efetivo interesse que a criança possa acessar uma formação literária com respeito e qualidade, considerar a experiência estética que o livro-imagem promove, pois o objeto livro é arte.

Na perspectiva de Mathias (2005),

A Aversão à leitura do público em geral e do infantil em particular, cuja crise vem sendo sentida nas últimas décadas, tem origens históricas. Tendo na escola um poderoso aparelho ideológico, a literatura infantil no Brasil esteve sempre vinculada aos interesses do Estado, desde o seu nascimento, no final do século XIX (Mathias, 2005, p. 56).

É importante destacar que, para além da formação leitora da criança, com ênfase no livro-imagem, torna-se indispensáveis ações de políticas públicas consistentes que promovam a formação literária da pedagoga mediadora. Tal iniciativa é fundamental para assegurar que a profissional da educação esteja preparada não apenas para incentivar o contato da criança com diferentes livros, entre eles, o livro-imagem, mas também para proporcionar a ampliação do repertório literário e favorecer a construção de uma experiência de mediação significativa para a criança.

A obra de Arícia Cecília de Farias Bezerra (2021) conduz a reflexão das políticas de formação de leitores,

[...] por mais importantes que possam ser políticas de formação de leitores/as na escola, é primordial que se considerem nesse processo o papel do/a professor/a, enquanto aquele/a que ensina a ler, embora, em muitos casos, encontre-se completamente fragilizado/a quanto ao conhecimento em relação ao próprio objeto de ensino (Bezerra, 2021, p. 39).

A formação literária da pedagoga, integrada às políticas públicas, é fundamental para capacitá-la a selecionar e mediar o livro-imagem com as crianças, transformar o espaço escolar em um território de leitura visual crítica, sensível e inclusiva.

4.3.1 Mediação de leitura com livros-imagem para crianças pequenas

A mediação da leitura de livros-imagem para crianças pequenas exige da pedagoga mediadora tanto técnica quanto sensibilidade, de modo a acolher as manifestações, que emergem do encontro da criança com a narrativa visual. Nesse processo, o imaginário infantil

é mobilizado e entrelaçado ao simbólico, uma vez que permite que a criança atribua sentidos, expresse percepções e construa significados a partir das imagens apresentadas.

No que tange a fundamentação, Araújo reitera que,

No processo de leitura de uma composição visual, nosso pensamento se estrutura em torno dos significados por meio das linguagens visual e verbal. A leitura se dá no nível, simbólico, não sendo uma transcrição e muito menos tradução da imagem para o texto verbal escrito (Araújo, 2016, p. 67).

Muitos julgam que o livro-imagem deve ter sua curadoria destinada exclusivamente para bebês e para a primeira infância em razão da falta do recurso da palavra, sendo esta fala um equívoco, pois o fato de não ter texto escrito não implica a diminuição do valor literário da obra e restringir a faixa etária das crianças.

Marcela de Araújo Lira (2016) ensina que,

Ainda é corriqueira a ideia de que livros que contêm ilustrações são direcionados exclusivamente as crianças pequenas ou em processo de alfabetização. Assim, acredita-se que, na medida em que ela passa a ser uma leitora autônoma, a presença de imagens tende a diminuir gradativamente, o que sugere a existência de uma supremacia institucionalizada da linguagem verbal em relação à visual, que funcionaria apenas como elemento decorativo ou de apoio ao texto escrito (Lira, 2016, p. 60).

É importante ressaltar que leitores(as) de todas as idades devem ter a oportunidade de acesso a linguagem literária do livro-imagem, pois é uma obra que convoca o leitor(a) a uma leitura sensível, sendo um exercício do campo imaginário, promover o desenvolvimento e competência leitora em sua totalidade.

Araújo (2016) fundamenta que,

Muitos desse livros contêm aberturas poéticas, metáforas visuais e possibilitam muitas leituras para pessoas de quaisquer idades. Nessa perspectiva, a “literatura para criança” é aquela acessível a todos os leitores, inclusive elas, diferente da literatura restrita a um público seletivo de estudiosos (Araújo, 2016, p. 105).

A professora e pesquisadora Camila Feltre (2017), aborda em seu livro o conceito que muitos carregam que o livro-imagem é somente para a bebês e primeira infância, “Porém, para o senso comum há uma ideia de que livro-imagem são livros para crianças muito pequenas, que ainda não foram alfabetizadas, concepção que também foi percebida durante as oficinas” (Feltre, 2017, p. 76).

O conceito de que o livro-imagem é destinado unicamente para crianças é muito forte, uma vez que o livro-imagem também pode ser direcionado aos adolescentes, jovens e adultos, diferente das histórias em quadrinhos que circula por várias faixas etárias.

A análise da fundamentação teórica de Gonçalves (2018), declara que:

Quem seria, pois, o público-alvo do livro-imagem? Um autor pode considerar que seu público-alvo são as crianças, mas sabe-se que para o livro chegar às mãos destas é preciso uma mediação – e o mediador tem os seus critérios de escolha. Por outro lado, o livro-imagem pode ser dirigido a adultos, mas diferentemente do que acontece com as histórias em quadrinhos que conseguiram consolidar um público adulto, o livro ilustrado continua na lista dos selos de literatura infantil, conforme já descrevemos essa orientação de faixa etária se volta, sobretudo, aos mediadores (Gonçalves, 2018, p. 61).

Na primeira infância, a criança tem um olhar inaugural, seus primeiros contatos com o mundo vêm a partir das sensações, sonoridade e imagens o olhar dos pequeninos. Sob o olhar de Patrícia Cardoso Batista, Ângela Balça, Sheila Oliveira Lima (2023) “[...] ler literatura demanda que o leitor tenha envolvimento emocional, afetivo e subjetivo com o texto” (Batista; Balça; Lima, 2023, p. 185).

A criança observa as mais diversas imagens que lhe são apresentadas e a criança carrega a beleza da poesia nas entrelinhas na contemplação do seu olhar para a diversidade de imagem que se vê.

Os autores Antônio e Tavares (2019), trazem como entendimento que “A criança pensa por imagens, principalmente por comparações e por metáforas. Descobre e estabelece semelhanças entre as coisas, desde os fenômenos da natureza às experiências da convivência com as outras crianças e os adultos” (Antônio; Tavares, 2019, p. 38).

A pedagoga mediadora desempenha uma função muito valorosa, pois constrói o processo de mediação antes mesmo do momento de ocorrer junto às crianças, inicia pela curadoria e estudo da obra e planejamento de estratégias.

Luizari (2019) traz a reflexão de que “Nessa perspectiva, o papel do mediador(a) é de grande valor, pois, além de introduzir a literatura, ele também deve ser um leitor literário, que se atente à leitura da linguagem visual, para que não se perca a riqueza de tais narrativas” (Luizari, 2019, p. 86).

Para a mediação deve iniciar a partir da seleção do livro-imagem a ser trabalhado. O estudo e planejamento envolvem a pedagoga a criação de estratégias a partir do livro, que convidem as crianças se integrarem ao processo de mediação, de modo que não sejam somente ouvintes. Dessa forma, as crianças poderão, para além do diálogo, engajar-se de maneira ativa no processo de mediação.

Ao considerar Bajour (2012) entende-se que “Na preparação do projeto, a seleção dos textos se torna crucial para definir o “que” e o “como” dos encontros com os leitores. Por que essa centralização da seleção e qual sua relação com a conversa sobre os livros escolhidos”

(Bajour, 2012, p. 51). Sendo que todas as etapas deste processo de preparação são muito importantes, para que seja uma mediação respeitosa, afetiva e qualitativa para as crianças envolvidas. Para Anelise Zimmermann e Neli Kleix Freitas (2018) “Cada criança merece um conceito distinto” (Zimmermann; Freitas, 2018, p. 140).

A mediadora tem que ser um apreciadora sensível e minuciosa de cada imagem, contemplar com calma a construção narrativa visual, pois a partir desta análise detalhada se apropria de elementos visuais simbólicos, que ampliam seu repertório, para mediar de forma qualificada e permitir a criança seja protagonista no processo da mediação de leitura da narrativa visual.

Na pesquisa de Francez (2019) há uma reflexão referente a mediadora e a percepção estética, assim relatada: “Ao guiar os sujeitos pela via do entendimento, da descoberta, da percepção estética e da fruição, a ação mediadora abarca a sensibilidade e a ressignificação de saberes” (Francez, 2019, p. 59).

É fato a importância de respeitar a história construída, a partir das sequências de imagens, mas o livro-imagem oferta margem para potencializar o imaginário infantil até mesmo o adulto sendo uma obra polissêmica, neste momento a mediadora assume o papel de respeitar o olhar poético e sensível da infância, todavia ser cauteloso para que não desvirtue a ideia da narrativa das ilustrações apresentada pelo livro-imagem.

Por Gabriele Góes da Silva Luizari (2019), elucida-se que,

Dessa forma, é preciso que haja um diálogo entre o leitor e o que diz a sequência da narrativa, para que a leitura não se torne algo dissociada das imagens, pois, no livro de imagens, nos deparamos com imagens sequenciais, que nos levam a uma narrativa e não a imagens soltas (Luizari, 2019, p. 48).

A mediadora de leitura deve estar sempre atenta a curiosidade e questionamentos levantado pelas crianças, uma vez que elas trazem muitas, hipóteses e olhares poéticos e lúdico que os adultos perderam.

De acordo com as autoras do temário, Ana Caroline Abreu, Jéssica Bedin, Priscila Sena (2022),

Esta ação de mediação envolve o entrelaçamento entre o leitor e a leitura literária, e, quando se trata de literatura para crianças, ganha aspectos da ludicidade, voltada para despertar a curiosidade, criticidade, imaginação, criatividade, desvinculada a leitura da escolarização (Abreu, Bedin, Sena, 2022, p. 98).

A sensibilidade de ver e com o exercício da escuta, a mediadora volta as páginas conforme solicitado pela criança e estabelece com o livro-imagem junto a mediadora e o grupo uma coautoria com a narrativa visual, a partir das percepções partilhadas, que juntas se agregam.

Desta feita, Gonçalves (2018) esclarece que “Tornou-se claro que a página de um livro-imagem se apresenta como um objeto de contemplação polifônico, o qual convida o leitor a ser coautor(a) num processo de leitura semiótica e semântica” (Gonçalves, 2018, p. 108).

Ainda dentro do contexto que se descreve a criança como coautora do livro-imagem no processo da leitura de imagens, segundo Ramos (2011) “Podemos pensar, a partir dessa configuração da obra, que os livros de imagem são um convite a uma forma de coautoria” (Ramos, 2011, p. 109).

A mediação de leitura da narrativa visual configura-se como um processo de elevada relevância no contexto escolar, no qual desempenha papel de ampliar a formação leitora da criança. Nas palavras de Sayonara Fernandes da Silva (2020) “Como sabemos, a imagem é um código muito distinto do verbo. O código da leitura da imagem é a própria imagem” (Silva, 2020, p. 122).

Entre as múltiplas possibilidades de abordagem, destaca-se o livro-imagem como elemento significativo na composição de uma curadoria sensível e comprometida com a formação de leitores críticos e imaginativos.

Na proposta de Melo (2021) “O trabalho com livros de imagem tende a contribuir de forma a tornar tais experiências agradáveis e enriquecedoras, favorecendo reflexões e aguçando a imaginação dos pequenos e pequenas através de uma linguagem rica e aprazível” (Melo, 2021, p. 50).

Ao ler um livro-imagem, a criança constrói suas percepções e amplia seu repertório. A ação de uma pedagoga como mediadora pode potencializar esse processo, favorece a leitura das imagens e possibilitam descobertas que emergem da narrativa visual, frequentemente marcada por metáforas imagéticas.

4.4 O brincar da criança pequena

Antes de tratar do brincar literário de modo específico, considera-se relevante abordar o conceito de brincar.

O brincar configura-se como uma prática de significativa riqueza e relevância na constituição da subjetividade humana, especialmente na infância. A vivência lúdica mobiliza a

criança por meio do movimento corporal integrado à criatividade e ao processo imaginário, favorece, por sua vez, o desenvolvimento integral físico, cognitivo, afetivo e social e contribui para a construção de sentidos e aprendizagens significativas.

Segundo a perspectiva de Friedemann (2020),

[...] infância – é nessa fase do ser humano que tudo começa, tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência; os atores com que cada um interage; cada olhar, cada gesto; cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença; cada estímulo; excessos ou faltas; aconchego; frieza, rejeição, afetos ou violência; objetos; mobiliários; climas; ritmos ou a falta deles; alimentação; cuidados com a higiene; culturas; músicas; costumes; vestimentas; rituais; brincadeiras; valores. Esses e outros fatores interferem significativamente nos primeiros anos de vida, de forma dinâmica, na formação de cada indivíduo, fase que as crianças mostram se expressam de maneira mais pura, menos contaminada e mais transparente, seus potenciais; emoções; dificuldades, medos e tendências (Friedmann, 2020, p. 30-31).

A prática do brincar exerce um papel fundamental na vida humana, pois o brincar é uma manifestação da vida e fundamentalidade do ser-humano.

As professoras e pesquisadoras Tizuko Morchida Kishimoto e Maria Walburga dos Santos (2016), declaram que

Por meio da brincadeira, a crianças se apropria da realidade, criando um espaço de aprendizagem para manifestar de modo simbólico suas fantasias, desejos e sentimentos. Ela elabora hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolve a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu. As brincadeiras infantis permitem que as crianças trabalhem não apenas o mundo dos objetos, que lhe é acessível, mas que consiga agir em relação ao mundo adulto, reconstruindo ludicamente ações que os adultos desempenham (Kishimoto; Santos, 2016, p. 137).

Ser criança é um estado de presença com a linguagem poética própria da infância, que promove o movimento de experimentar, que se permite ter disponibilidade e ousadia em muitos questionamentos e a abertura, que se permite com fluidez ir ao encontro do novo.

Por Antônio e Tavares (2019) entende-se que,

Cada criança é feita de matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas, ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre e atribuiu à vida. A criança não é uma folha em branco, um vaso a ser preenchido a ser escrita, um vaso a ser preenchido uma autonomia a ser programado (Antônio, Tavares, 2019, p. 19).

A criança, tem a capacidade de aprender e descobrir o tempo todo, se permite brincar com o corpo com os questionamentos, conceitos e não tem medo de ver o avesso das coisas, se permitem montar e desmontar inúmeras vezes e tantas outras aventuras brincantes, que se permite na cultura da infância.

Para a professora e pesquisadora Kishimoto (2011),

Examinando, brevemente, algumas teorias e pontos de vista, chega-se a jogos imaginativos naturais que enfatizam o elemento faz de conta. Isso inclui crianças concentradas na construção de uma torre de blocos o mais alto possível, montando um quebra-cabeças, cortando roupas de papel e vestindo figuras de brinquedo ou, ainda, passeando num triciclo ou jogando xadrez. Estas e outras dúzias de atividades, como “voar”, cair, correr e pular corda, representam experiências concretas que envolvem um mínimo de elementos, de imaginação e de faz de conta (Kishimoto, 2011, p. 65).

Os gestos e as falas durante o brincar é a capacidade da criança criar algo íntimo pertencente, que se envolve ao seu imaginário brincante. A criança é um ser humano em processo de formação e na grandiosidade que é a infância, no ato de brincar, constrói sua própria imagem e a do outro.

Conforme apontam Antônio e Tavares (2019):

A criança é sujeito humano em formação: precisa ser assim reconhecida e reconhecer-se, na convivência com os adultos e com as outras crianças, sujeito entre sujeitos, o que pressupõe escuta e diálogo. A etimologia, ao trazer sentidos primeiros das palavras, muitas vezes traz sabedorias esquecidas. Educar traz o sentido de cuidar, nutrir, cultivar, vindos de educar e, assim como traz a ideia matriz de conduzir, vinda de educere, em duas acepções complementares: conduzir no sentido de trazer de dentro para fora, extrair, desenvolver potencialidades humana e também conduzir a criança na vida, na sociedade, na cultura (Antônio e Tavares, 2019, p. 21-22).

Passa a descobrir o mundo o universo das palavras, cria seres imaginários, histórias e para a criança tudo ganha vida e voz, tudo pode virar brincadeira. De acordo com os professores Antônio e Tavares (2019) “Ao elaborar sua imagem do mundo, as crianças desenvolvem comparações e metáforas que estão na raiz da criação poética e artística, assim como na raiz dos mitos e dos sonhos simbólicos” (Antônio; Tavares, 2019, p. 21-22).

Por assim dizer, o brincar, agrega o exercício de fazer de novo o brincar, o cantar, o contar e o recontar a criança, que se permite com naturalidade recomeçar e juntamente tem o faz de conta com sua imaginação, livre e aflorada.

Kishimoto (2011) afirma que,

Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático. A ênfase é dada à “simulação” ou faz de conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança (Kishimoto, 2011, p. 64).

A brincadeira é um processo essencial, tida como vital no desenvolvimento na infância, sendo indiscutível sua importância no desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, Friedmann (2020) postula que

O brincar, singular e único de cada criança, de cada brincadeira, de cada jogo e em cada grupo, diz de forma não verbal sobre os seres humanos, movimentando-se, penetrando diferentes culturas. O brincar constitui uma linguagem, é a necessidade

vital das crianças e oferece a oportunidade de se expressarem espontaneamente a partir de seus potenciais individuais (Friedmann, 2020, p. 75-76).

O ato de brincar, sempre se fez presente entre os seres humanos em diferentes povos, culturas e regiões diversas há apontamentos que na sociedade rural há cerca de sete mil anos de existência do brincar, nasce uma extensa linha do tempo referente ao brincar.

Por Friedmann (2020) entende-se,

Os seres humanos sempre brincaram, nas mais diversas regiões, povos, e culturas do mundo, atravessando tempos históricos. Formas, espaços, tempos, objetos de brincar e os próprios brincantes, porém, foram se transformando. Por mais de 7 mil anos, nas sociedades rurais, até o final do século XVIII, o brincar constituía uma atividade comum a adultos e crianças: brincava-se nas ruas, praças, feiras, rios, praias, campos etc (Friedmann, 2020, p. 76).

E com o tempo, cria seu próprio repertório brincante, que pode variar ou inovar ou, ainda, acolher uma brincadeira ou história como favorita e ser reproduzida por anos, gestos brincantes, que vão se reproduzir de forma leve e autônoma.

Pelo exposto, Girardello (2020) enriquece a reflexão ao afirmar que “Quanto mais diversos for o repertório que recebem da cultura e com o qual brincarão, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores” (Girardello, 2020, p. 8).

O ser humano é um ser de relações e o brincar promove a integração social nas brincadeiras, trata-se de um grande convite para instigar o imaginário e promover conversas, partilhas; entende-se que é uma promoção do desenvolvimento social, uma vez que as relações se fazem muito presente na brincadeira.

Kishimoto (2011) exemplifica que,

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento das representações e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializa nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares (Kishimoto, 2011, p. 44).

As crianças precisam da interação de outras crianças e o brincar as unem para criarem suas brincadeiras, formam e também compreendem regras, especialmente ao utilizar o potencial do “faz de conta”, onde cria seus próprios mundos imaginários, tudo ganha vida na ótica da criança.

Ainda na perspectiva de Antônio e Tavares (2019) “O processo de animismo é essencial para o pensamento simbólico com que a criança pensa, sente e expressa a imagem do mundo, que vai elaborando, juntamente com a elaboração da imagem de si mesma e dos outros” (Antônio; Tavares, 2019, p. 28).

A criança, detém um olhar desbravador e aventureiro sem amarras, tem uma linguagem poética do olhar para o mundo uma sensibilidade que somente a infância detém. Segundo Antônio e Tavares “A criança indaga o mundo. Questiona a vida, interroga a linguagem” (Antônio; Tavares, 2019, p. 46).

É preciso, ter muito respeito pela infância, haja vista que uma criança é sempre um recomeço com elas há a existência das possibilidades de descobertas que são grandes e causam encantamento e é urgente que se cuide, proteja e honre; olhar com respeito e cuidado para a infância.

Para os professores, Antonio e Tavares (2019), a reflexão é que “Cada criança é feita de matéria do mundo da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas, ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui à vida” (Antônio; Tavares, 2019, p. 19).

As pesquisas e as experiências pessoais vivenciadas pela criança constituem uma expressão significativa da grandiosidade e da potência do brincar no processo de desenvolvimento humano durante a infância. A brincadeira, além de representar uma ação lúdica, revela-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a criança pode compreender regras, vivenciar o trabalho coletivo, exercitar a criatividade e desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas. Embora, à primeira vista, o brincar possa ser percebido como uma vivência simples ou desprezível, é fundamental reconhecer sua riqueza e importância no desenvolvimento integral da criança. As múltiplas experimentações que envolve o ato de brincar são essenciais para a construção de saberes, para a formação da autonomia e para o fortalecimento das relações interpessoais, evidenciam o papel central da ludicidade na infância.

Kishimoto e Santos (2016) apresentam o entendimento de que,

É função do professor(a) e da escola proporcionar a expansão do repertório cultural que permitam integrar novos conhecimentos àqueles que a criança já possui. O brincar tem grande predomínio na infância e por isso cabe ao professor saber como promover processos educacionais e reflexivos a partir dele (Kishimoto; Santos, 2016, p. 143).

Destaca-se que o brincar é a linguagem mais potente da infância, devido a suas múltiplas facetas. Friedmann (2020), postula que

O brincar é a linguagem essencial das crianças, um meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam, que nos convida a olhar através dela, além dela. Compostas por regras gramaticais pontuais, as brincadeiras – narrativas lúdicas – têm seus textos com parágrafos, frases e vocabulários próprios (Friedmann, 2020, p. 77).

Ao longo do acompanhamento do percurso das crianças na Educação Infantil, foi possível identificar a relevância de ampliar as possibilidades de experiência para além da mediação com o livro-imagem. Essa ampliação tem como propósito incorporar o brincar como estratégia para potencializar a relação da criança com o livro-imagem, por meio da introdução de recursos lúdicos que intensificam e ressignificam sua vivência com a obra.

Para Gabriela de Souza Gibim e Cláudia Aparecida Valderramas Gomes (2019),

Assim, a narrativa nos descreveu uma infância em que as brincadeiras ocuparam um lugar de destaque. Diga-se de passagem, ela gostava, principalmente, de ouvir as histórias contadas, de recontá-las e encená-las – atividade essa que era promovida pela própria professora da escola em que estudava (Gibim; Gomes, 2019, p. 6).

O brincar realizado após a mediação do livro-imagem configura-se como de grande relevância, ao favorecer o desenvolvimento do jogo simbólico, da sensibilidade estética e da ampliação da expressão inventiva e imaginativa. Essa prática desempenha um papel significativo na formação literária das crianças, ao possibilitar a ressignificação das narrativas visuais e ampliar, de maneira lúdica, suas capacidades interpretativas.

5. REFLEXÕES SOBRE MINHAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO-IMAGEM

O livro-imagem permanece pouco explorado no contexto escolar, apesar da sua importância. No entanto, tem conquistado, de forma gradual, maior relevância no mercado editorial, por meio de obras criativas cuja narrativa visual desperta a curiosidade e interesse do(a) leitor(a).

Neste trecho do trabalho, apresentam-se reflexões sobre minha atuação como docente na Educação Infantil, especificamente na condução da atividade intitulada Literatura Transversal. Na atuação, realizo a introdução da literatura infantil por meio da contação de histórias, da mediação leitora e da leitura por deleite. Após essas ações, promovo a roda de conversa, momento em que as crianças compartilham impressões e reflexões sobre as obras trabalhadas. Na sequência, convido-as ao brincar literário, inspirado nas produções literárias exploradas, favoreço a ampliação das experiências estéticas, da ludicidade e da imaginação, fortalece, por assim dizer, o vínculo com a leitura imagética e com o universo literário.

Analisa-se uma experiência de mediação de leitura do livro-imagem “Doçura”, de Emília Nuñez (2022), com ilustrações de Anna Cunha, publicado pela Editora Tibi. Este capítulo apresenta relatos que descrevem minha trajetória como docente na Educação Infantil, especificamente na condução da disciplina extracurricular intitulada Literatura Transversal.

O livro-imagem, “Doçura”, fora premiado com o Prêmio Jabuti na categoria Livro Infantil em 2023, apresenta uma tessitura simbólica que mobiliza afetos, memórias familiares e sentidos, evidenciam o potencial do livro-imagem como instrumento de formação leitora e de ampliação do repertório sensível e cultural na infância.

A mediação de “Doçura” foi realizada no ano de 2023, com doze crianças em uma escola privada da Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos, e reflexões aqui realizadas são baseadas nos registros feitos em Diário de Campo. As imagens que documentam a experiência foram capturadas com um aparelho *iPhone 10 Pro*, pois há, por princípio, registrar com imagens os trabalhos realizados em minha prática pedagógica.

Os diálogos estabelecidos pelas crianças durante a ação de mediação do livro-imagem Doçura, bem como nas rodas de conversa e nas práticas de brincar literário, revelam o quanto as experiências vivenciadas com o livro-imagem podem gerar processos criativos e de aprendizagem interação, ação, reflexão e construção de saberes e fazeres.

5.1 O processo da curadoria com o livro-imagem: o ato de curar

De acordo com o Dicionário Oxford⁶, curadoria é o “[...] ato, processo ou efeito de curar; cuidado”. A polissemia do verbo *curar*, que pode significar tanto secar ao fumeiro ou ao sol, tratar, quanto livrar de uma doença, amplia o campo semântico da palavra e oferece uma chave potente para pensar o gesto curatorial. Curar implica cuidar, preservar, selecionar, acompanhar processos, responsabilizar-se por algo ou alguém. É nessa acepção ampliada que compreende-se o ato de realizar a curadoria dos livros-imagem escolhidos para mediar.

Conforme afirma Mirian Celeste Martins (2006), a palavra curadoria tem origem etimológica no termo latino *curator*, que significa tutor, aquele que tem algo sob sua responsabilidade, que administra e zela. A curadoria, nesse sentido, não se reduz a uma escolha técnica ou neutra: trata-se de um gesto ético e estético, atravessado por critérios, intenções, valores e concepções de literatura, arte e infância.

No campo das Artes Visuais, a curadoria é compreendida como prática de seleção e organização das obras em um determinado contexto expositivo. Ao deslocarmos essa noção para o universo do livro-imagem e da mediação de leitura com crianças, entende-se que a curadoria também envolve criar condições de encontro entre obra e as crianças, considera contextos, repertórios e experiências sensíveis.

Para apresentar minhas práticas de mediação com o livro-imagem, considera-se importante compartilhar que tenho como ponto de partida do processo fazer a curadoria dos livros. Inicia-se em uma experiência profundamente pessoal e formativa: eu-leitora. Leio muito. Leio com disponibilidade, com escuta sensível, deixo-me afetar pelas narrativas visuais, pelas escolhas gráficas, pelas ambiguidades dos instantes, pelos silêncios e pelas aberturas que cada obra propõe.

Para fins desta Dissertação, foram selecionados nove livros-imagem que tocam profundamente esta pesquisadora. Apresento-os com dois objetivos principais: (i) contribuir para a ampliação do repertório voltado ao livro-imagem e (ii) evidenciar que o trabalho de mediação tem início no ato da curadoria. Curar, aqui, significa buscar acesso às obras, lê-las atentamente, permitir-me ser atravessada por elas, refletir sobre suas potências e perguntar-me: o que pode ser significativo para as crianças com quem trabalho? Quais experiências estéticas podem emergir desse encontro?

⁶ Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

Assim, a curadoria configura-se como um gesto inaugural do meu processo pedagógico. É a partir dela que se expandem os percursos de aprendizagem estética, na medida em que as escolhas realizadas delineiam possibilidades de fruição, interpretação, imaginação e brincadeira.

Imagem 1: Capa do livro *Zoom*, de Istvan Banyai



Fonte: Site da Companhia das Letras, Selo Brinque-Book, 2026.
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788585357368/zoom>

O primeiro encontro com um livro-imagem aconteceu com *Zoom*, de Istvan Banyai, publicado e traduzido no Brasil em 1995, pela editora Brinque-Book. Foi na biblioteca, durante o período em que cursava a graduação em Pedagogia. Lembro-me claramente do meu encantamento diante da narrativa visual e da surpresa a cada virar de página. Foi um momento mágico, intenso e profundamente marcante na minha trajetória.

Esse constitui uma obra imagética singular, trata-se de um livro-imagem que se destaca pela construção de uma narrativa visual progressiva, na qual o ato de virar cada página revela ao leitor(a) uma nova perspectiva, promove surpresa e encantamento.

A narrativa é estruturada por meio de uma sequência de imagens que simulam o efeito de zoom, inicialmente, observa-se um fragmento de um galo; à medida que se amplia o campo de visão, percebe-se tratar-se de um brinquedo, e assim sucessivamente. Essa dinâmica convida o leitor(a) seja adulto ou criança a exercitar o olhar atento e minucioso e a desenvolver habilidades de leitura imagética, estimulam a percepção, a curiosidade e a capacidade interpretativa das imagens.

Zoom configura-se, portanto, como uma obra que transcende a mera contemplação estética, oferece uma experiência interativa e reflexiva sobre os modos de ver e compreender imagens, sendo especialmente relevante para ampliar o repertório da literatura visual, educação estética e formação do leitor(a).

Imagem 2: Capa do livro *Bruxinha Zuzu e Gato Miú*, de Eva Furnari



Fonte: Site da Editora Moderna, 2026.

<https://www.moderna.com.br/literatura/livro/bruxinha-zuzu-e-gato-miu>

De autoria da renomada escritora e ilustradora Eva Furnari nascida em Roma e radicada no Brasil desde a infância sua obra destaca-se no campo do livro para a infância, especialmente pela inovação criativa, estética e narrativa. É relevante ressaltar que Furnari foi a primeira mulher a publicar um livro-imagem no Brasil, o que contribui significativamente para o desenvolvimento desse gênero no país. Durante o processo de curadoria de livros para o planejamento das mediações, encontrei a obra *Bruxinha Zuzu e gato Miú*. A cada página, percebi como Eva Furnari, autora, conduz a brincadeira do faz-de-conta de maneira criativa, desperta surpresa e diversão. Ao mergulhar nessa leitura, fora perceptível que o encanto não estava apenas na narrativa visual, mas também na forma como convidava a imaginar, rir e deixar levar pela fantasia. Essa experiência reforçou, nesta pesquisadora, a importância de escolher livro-imagem, que provoque encantamento e estimule a imaginação, elementos essenciais para uma mediação significativa e respeitosa a infância.

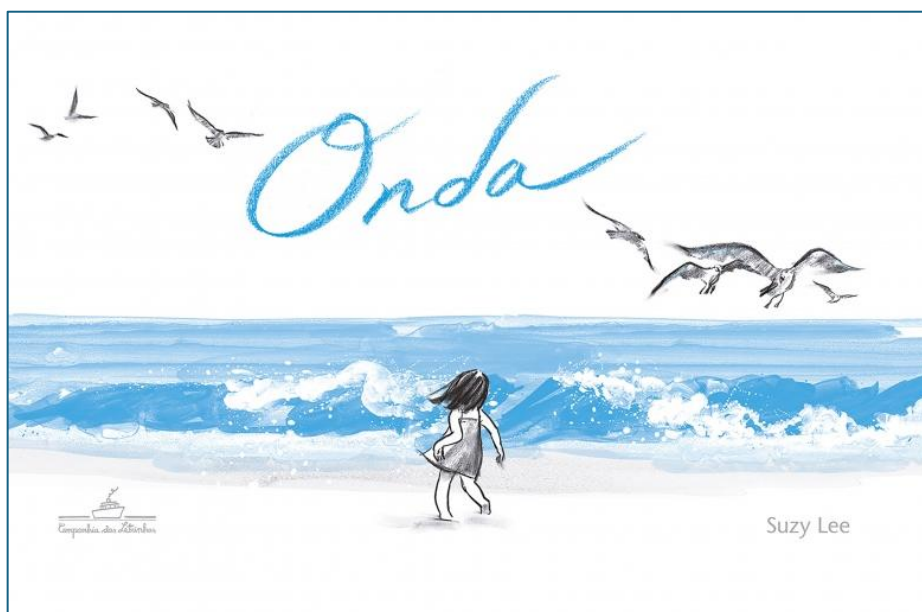
O livro-imagem *Bruxinha Zuzu e Gato Miú*, de autoria de Eva Furnari e publicado pela Editora Moderna em 2010, apresenta como protagonista a personagem Bruxinha Zuzu, uma

figura atrapalhada, porém carismática, que vivencia situações inusitadas por meio de sua varinha mágica. A narrativa explora o nonsense como recurso expressivo, confere à obra um tom lúdico e surpreendente.

A personagem é acompanhada por seu fiel companheiro, o gato Miú, cujas características marcantes dramatismo, medo, timidez e sensibilidade contribuem para a construção de cômica e de afeto. A interação entre Zuzu e Miú intensifica o humor da narrativa, torna-a mais envolvente e divertida.

A estrutura do livro é composta pela linguagem visual, com uso mínimo de texto, limitado a expressões de onomatopeias. Nesse contexto, as imagens assumem papel central na construção do enredo, sendo responsáveis por transmitir as emoções, ações e desdobramentos da história.

Imagem 3: Capa do livro *Onda*, de Suzy Lee



Fonte: Site da Companhia das Letras, Selo Companhia das Letrinhas, 2026.
<https://n.companhiadasletras.com.br/livro/9788574067735/onda-nova-edicao>

Ao me deparar com o livro-imagem *Onda*, de Suzy Lee, vivi uma experiência arrebatadora. O mar pintado pela autora me envolveu de tal forma que senti vontade de atravessar as páginas e fazer parte da ilustração. A composição entre o azul e o branco, formam a onda e a espuma, é tão intensa e realista que desperta a sensação de ouvir o som do mar. Cada imagem provoca encantamento e transporta para dentro daquela paisagem, como se fosse personagem da própria obra.

A artista sul-coreana Suzy Lee é reconhecida internacionalmente por sua atuação como ilustradora e escritora, destacam-se na produção de livros para a infância que exploram a narrativa visual. Sua obra é marcada pela trilogia composta por *Onda*, *Sombra* e *Espelho*, na qual a autora constrói histórias por meio de imagens.

O livro *Onda*, publicado pela Companhia das Letrinhas em 2017, apresenta uma sequência de imagens que retratam uma menina ao interagir com as ondas do mar em um dia ensolarado. A narrativa imagética aborda, com sensibilidade, temas como curiosidade, alegria, medo e encantamento diante da força e beleza da natureza. A ausência de texto convida o leitor a partir da observação e interpretação das imagens, promove uma experiência estética singular.

Destaca-se, na obra, o uso de uma paleta de cores suaves, com predominância do azul e do branco, que evocam a atmosfera do mar e reforçam a delicadeza do traço da artista. A presença do preto, utilizado contribui para a composição visual e intensifica o contraste, amplia o impacto estético das ilustrações. A precisão gráfica de Suzy Lee é tamanha que, por meio de seus desenhos, o leitor pode quase sentir o som das ondas, tamanha a expressividade contida nas imagens.

Imagem 4: Capa do livro *Sombra*, de Suzy Lee



Fonte: Site da Companhia das Letras, Selo Companhia das Letrinhas, 2026.
<https://n.companhiadasletras.com.br/livro/9788574068121/sombra-nova-edicao>

Ao folhear as primeiras páginas do livro-imagem *Sombra*, de Suzy Lee, publicado pela Companhia das Letrinhas em 2018, senti um sorriso escapar naturalmente. A narrativa visual envolveu de imediato: o movimento brincante da personagem trouxe uma sensação de leveza e

humor que se espalhou por toda a construção das imagens. Foi como se acompanhasse uma dança silenciosa, capaz de me divertir e encantar ao mesmo tempo.

A obra apresenta uma narrativa visual centrada em uma menina que brinca no sótão de sua casa, onde uma lâmpada projeta sombras na parede. A partir da percepção dessas sombras, a menina inicia uma brincadeira que gradativamente se transforma em uma aventura imaginativa, entre o mundo real e o universo da fantasia.

Durante a narrativa visual, a menina interage com as sombras projetadas pela luz, que assumem formas de plantas e animais, cria um ambiente mágico. O enredo se desenvolve a partir dessa interação, revela uma fusão entre o espaço físico do sótão e o espaço simbólico do imaginário infantil. A transição entre realidade e fantasia é interrompida apenas pelo chamado cotidiano: “O jantar está pronto”, que marca o retorno da personagem ao mundo real.

Um dos aspectos de destaque da obra é o uso do dobramento central do livro como recurso narrativo e simbólico. Suzy Lee utiliza essa divisão física da página para representar o real e o imaginário um lado da dobra corresponde ao mundo concreto, enquanto o outro dá acesso ao universo do imaginário. Além disso, a artista emprega uma paleta de cores significativa: os tons de cinza representam a realidade, ao passo que a cor amarela simboliza o imaginário, reforça visualmente a transição entre os dois mundos.

Sombra é uma obra que se destaca pela sua capacidade de envolver o leitor(a) por meio de uma narrativa não verbal, estimula a imaginação e convida à reflexão sobre os limites entre o real e o imaginário. Trata-se de uma produção artística sensível e sofisticada, que dialoga com o universo infantil de maneira poética e inovadora.

Considerada por muitos estudiosos e críticos como uma obra-prima do livro para a infância contemporânea.

A autora explora as margens e o vinco central como elementos narrativos, estabelece uma fronteira simbólica entre o mundo real e o mundo imaginário. Essa abordagem evidencia o caráter experimental da obra e reafirma o potencial do livro-imagem como espaço de criação artística e literária.

Imagem 5: Capa do livro *Espelho*, de Suzy Lee



Fonte: Site da Companhia das Letras, Selo Companhia das Letrinhas, 2026.
<https://n.companhiadasletras.com.br/livro/9788574069319/espelho-nova-edicao>

Ao selecionar livros-imagem para realizar mediações com as crianças, deparei-me com a obra *Espelho*, da artista e autora Suzy Lee, publicado pela primeira vez no Brasil em 2003 pela editora Companhia das Letrinhas. Foi um encontro encantador: as imagens poéticas e criativas envolveram profundamente. Senti a sensibilidade presente nas descobertas, nos desafios, na curiosidade e nas brincadeiras da personagem diante do espelho. Essa travessia tocou de forma especial, pois percebi como a obra desperta não apenas o olhar das crianças, mas também meu próprio encantamento diante da simplicidade e da beleza que o livro transmite e transborda.

O livro apresenta uma narrativa visual centrada em uma menina que brinca diante de um espelho. À medida que a criança interage com o próprio reflexo, o imaginário se manifesta, que dá origem à brincadeira. A página central do livro desempenha papel fundamental, funciona como o próprio espelho e divide as ilustrações em dois lados simétricos, o que potencializa a experiência estética e simbólica da obra.

Imagem 6: Capa do livro *Bárbaro*, de Renato Moriconi



Fonte: Site da Companhia das Letras, Selo Companhia das Letrinhas, 2026.

<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574065748/barbaro>

O livro-imagem *Bárbaro*, de autoria de Renato Moriconi, escritor e ilustrador reconhecido nacional e internacionalmente foi publicado em 2013 pela editora Companhia das Letrinhas. Em 2014, a obra recebeu importantes premiações: o Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), na categoria Melhor Livro-Imagem e o Prêmio Jabuti, na categoria Ilustração de Livro Infantil e Juvenil. Tais premiações contribuíram significativamente para a valorização e visibilidade do livro-imagem no cenário editorial brasileiro.

O encontro com o livro-imagem *Bárbaro* aconteceu em uma tarde de domingo, quando trabalhava como mediadora no Sesc Sorocaba. Lembro-me de uma caixa de madeira repleta de livros incríveis, mas foi o *Bárbaro* o primeiro que escolhi — seu formato me chamou imediatamente a atenção. O simples ato de virar as páginas despertava em mim uma enorme curiosidade para descobrir o desfecho daquela narrativa construída apenas por imagens.

O vai e vem do personagem fora sentido como uma brincadeira de movimento com os leitores e a cada página virada a surpresa e a curiosidade só aumentavam. Ao terminar, recordo-me de ter sorrido diante da ternura, da simplicidade e da grandiosidade da narrativa visual do *Bárbaro*.

Esse livro marcou de tal maneira que sempre que realizo uma formação sobre o livro-imagem para pedagogas, é a primeira obra que seleciono para mediar. E o mais fascinante é

que, mesmo de posse da informação do final, a cada mediação ainda me encanto com sua força e beleza.

A narrativa visual apresenta como protagonista um guerreiro viking destemido, que, montado em seu cavalo, enfrenta uma série de desafios ao longo da trama. Entre os obstáculos estão penhascos, serpentes, plantas carnívoras gigantes e criaturas assustadoras, compõe uma jornada repleta de ação e aventura.

O desfecho do livro-imagem é marcado por um elemento de surpresa que provoca reações diversas como suspiros, risos e encantamento tanto em leitores adultos quanto em crianças. O final inesperado do livro *Bárbaro*, reforça o caráter lúdico e criativo da narrativa, evidenciam o potencial expressivo da linguagem visual no livro para a infância.

Imagem 7: Capa do livro *Sua Vez*, de Clara Gavilan



Fonte: Site da Editora Caixote, 2026
<https://editoracaixote.com.br/produtos/sua-vez/>

A ilustradora e escritora Clara Gavilan lançou, em 2023, o livro-imagem *Sua vez!*, publicado pela Editora Caixote. Em 2024, a obra recebeu o selo da Cátedra Unesco de Leitura e o selo de “Altamente Recomendável” concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), reconhecimentos que reafirmam seu valor artístico, além de ampliarem sua visibilidade no campo do livro para a infância.

Ao conhecer o livro *Sua Vez!* imediatamente fui transportada para minha infância. Lembrei-me do quanto gostava de desenhar e pintar, e junto dessa memória afetiva de criança surgiu também o olhar da pedagoga mediadora que hoje habita em mim. Ao analisar o livro-imagem, foi perceptível uma narrativa visual divertida, bem construída, capaz de provocar

curiosidade e risos. Senti essa narrativa como um convite ao brincar, como se me chamasse novamente para aquele espaço lúdico que sempre encantou.

A narrativa visual tem como protagonistas dois personagens que, juntos, desenham e interagem por meio de traços e cores. Trata-se de um convite à criança para que crie suas próprias imagens, estimular a expressão artística e o protagonismo infantil. Na utilização de apenas um caderno e dois lápis cada um de cor distinta a autora propõe, com simplicidade e criatividade, um jogo de trocas visuais que promove a ludicidade e a imaginação.

O livro “Sua vez!” dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa, ao possibilitar, experiências diversas, destacam-se os momentos brincantes inspirados na obra, que favorecem a construção de imagens próprias pelas crianças, no qual prioriza-se o protagonismo infantil. Assim, o livro-imagem constitui um potente instrumento para fomentar a criatividade, a autonomia da criança por meio da linguagem visual e da interação lúdica do brincar.

Imagem 8: Capa do livro *Cena de rua*, de Angela Lago



Fonte: Site da Editora RHJ, 2026.
<https://rhjlivros.com.br/loja/Cena-de-rua-p95822303>

Ao conhecer o livro-imagem *Cena de Rua*, publicado em 1994 pela editora RHJ, fui imediatamente capturada pela força da sua narrativa visual e pelo projeto gráfico cuidadosamente construído. A cada página, o olhar era conduzido por detalhes que revelavam muito mais do que simples ilustrações: havia ali uma história silenciosa, mas profundamente eloquente.

O que mais chamou a atenção foi a temática abordada: a desigualdade social. Essa escolha estética e narrativa provocou, o que despertaram reflexões sobre realidades que muitas vezes passam despercebidas. Fora perceptível como a obra, mesmo destinada às crianças, abre

espaço para um debate amplo e necessário sobre questões sociais, convidam os pequenos leitores a enxergar o mundo com sensibilidade e consciência crítica.

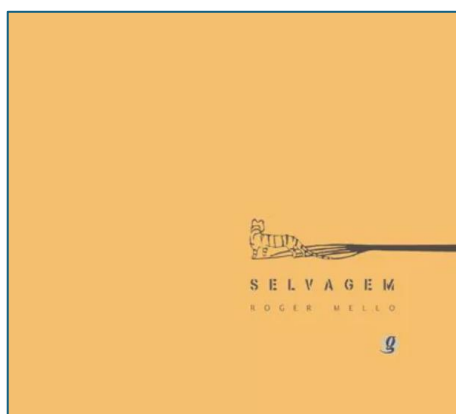
Em minha análise, *Cena de Rua* não é apenas um dos livros brasileiros mais premiados internacionalmente; é uma obra que me marcou pessoalmente, porque mostrou como a literatura infantil pode ser potente, transformadora e capaz de dialogar com temas universais de forma acessível e poética.

O livro-imagem *Cena de Rua*, de Ângela Lago, apresenta uma narrativa construída exclusivamente por meio de ilustrações, sem texto escrito. A obra retrata a vida de crianças em situação de rua, exploram a desigualdade social e a marginalização urbana.

Por meio de recursos visuais como cores, enquadramentos e sequências, Ângela Lago cria uma narrativa poética e crítica, que convida o leitor(a) a refletir sobre a infância em contextos de exclusão. A ausência de palavras amplia a interpretação, permitem múltiplos sentidos e estimulam uma leitura ativa.

Em síntese, trata-se de uma obra que alia estética e crítica social, consolida-se como referência na literatura infantil contemporânea e como instrumento pedagógico para a formação de leitores sensíveis e críticos.

Imagem 9: Capa do livro *Selvagem*, de Roger Mello



Fonte: Site da Editora RHJ, 2026.

<https://rhjlivros.com.br/loja/Cena-de-rua-p95822303>

Quando o livro-imagem *Selvagem* chegou à escola pelo clube de leitura A Taba, a professora regente alertou de que seria uma obra difícil. Essa observação despertou minha curiosidade e, imediatamente, atraída pela capa laranja vibrante e pelas imagens em tons de cinza. Passei a reler e observar cada página com atenção, mergulhada nos detalhes e nas nuances visuais.

Durante a mediação que apresentei para as 15 crianças da faixa etária de 5 anos de uma escola privada, fiquei encantada ao perceber o quanto estavam envolvidas. Foi maravilhoso observar como se mostravam participativas e curiosas diante da narrativa visual. A cada nova imagem, levantavam hipóteses criativas e demonstravam grande entusiasmo em compartilhar suas ideias. Essa experiência marcou profundamente, pois pude sentir a força da imaginação infantil e a alegria de aprender em conjunto.

Na leitura do livro *Selvagem*, vivenciei uma experiência marcante: as crianças estavam tão envolvidas que a mediação se estendeu por três aulas. Cada página despertava perguntas e reflexões e até hoje algumas delas, que ainda estudam na mesma escola, lembram com entusiasmo e alegria dessa vivência literária.

O livro *Selvagem*, do premiado autor e ilustrador Roger Mello, foi publicado em 2010 pela Global Editora. A obra distingue-se por não utilizar palavras, configura-se como um livro imagético, que explora exclusivamente a narrativa visual. Composto integralmente por ilustrações, *Selvagem* convida o leitor(a) a construir sentidos a partir da observação, da interpretação e da experiência estética.

A narrativa proposta por Mello caracteriza-se pela ausência de linearidade explícita, o que provoca o leitor(a) a adotar múltiplos olhares e a revisitar as imagens em busca de novos significados. Segundo a sinopse editorial, a obra surpreende por não seguir um percurso narrativo convencional, desconcerta ao apresentar situações que exigem novas perspectivas de leitura e instiga a reflexão ao abrir espaço para diversas interpretações possíveis.

Além disso, o livro estabelece relações intertextuais com temas ligados à natureza, ao imaginário e à representação de animais, aproxima-se de outras obras que exploram a visualidade como eixo central da narrativa.

Encerrada a etapa da curadoria, compreendida como gesto de leitura, escolha e responsabilização estética diante das obras, inicia-se um novo movimento igualmente fundamental para a mediação: a preparação dos ambientes.

Se a curadoria diz respeito ao encontro entre eu-leitora e os livros-imagem, a organização do espaço volta-se à criação de condições sensíveis para que esse encontro se amplie com as crianças. Assim, do ato de curar as obras, passo ao cuidado com o espaço-tempo da mediação, no qual compreende-o como parte constitutiva da experiência estética.

5.2 A preparação dos ambientes para a mediação do livro-imagem

Na mediação de leitura do livro-imagem voltadas à criança, torna-se imprescindível considerar, além dos aspectos visuais da obra, também a configuração e organização estética do espaço em que essa mediação do livro-imagem se realiza.

Ressalto a importância de considerar o planejamento da mediação do livro-imagem desde a etapa de curadoria da obra. Ao longo de minha trajetória, foi possível compreender que a configuração do espaço exerce papel importante nesse processo, sendo fundamental que o ambiente escolhido apresente o mínimo de ruído possível e acolha as crianças, de modo a não comprometer a mediação. Além disso, reconhece-se que em algumas mediações é de indubitável importância proporcionar a apresentação estética como componente convidativo à experiência com o livro-imagem, pois potencializa o envolvimento do público e amplia a dimensão sensível da prática pedagógica.

No âmbito das práticas de mediação de leitura do livro-imagem voltadas à criança, torna-se imprescindível considerar além dos aspectos visuais da obra, também a configuração e organização estética do espaço em que essa mediação do livro-imagem se realiza. A mediação pode assumir o espaço como convite com variações estéticas cujas diversidades dependem da proposta narrativa imagética em construção.

A preparação destes ambientes desde a simples disposição do livro-imagem sobre uma superfície até a curadoria de elementos que possa compor o cenário, como toalhas, objetos simbólicos e referências visuais que possam dialogar com a narrativa, revela-se fundamental para a constituição de uma ambiência sensível e significativa, capaz de potencializar a experiência estética e afetiva da criança com o livro-imagem.

A pedagoga mediadora será responsável pela definição da composição do espaço como forma de convite à experiência estética e pedagógica. Cada livro-imagem selecionado contribuirá com repertórios que poderão inspirar a construção desse ambiente, ou alternativamente, será a própria obra que indicará elementos significativos para a configuração do local. Em determinadas situações, o espaço de mediação pode se configurar simplesmente ao ar livre, ou ser marcado pela presença de um único objeto que dialogue com o livro-imagem. Cada mediação, nesse processo, alterna-se na experiência estética, exploram múltiplas possibilidades e estabelecem um diálogo sensível e significativo com o livro-imagem em questão.

Essa atenção à estética do espaço para receber as crianças transcende o mero ornamento, constitui-se como estratégia pedagógica que potencializa a experiência estética, afetiva e

cognitiva ofertada a criança. Ao integrar elementos materiais e simbólicos ao ato de leitura de imagem, promove-se uma imersão que favorece a fruição literária, a ampliação do repertório imagético e o desenvolvimento da sensibilidade interpretativa. Assim, a mediação do livro-imagem torna-se não apenas um ato de leitura, mas uma vivência estética, que oferta um espaço como convite e acolhida, instiga a curiosidade da criança para conhecer a narrativa de imagem a ser mediada. O cuidado e zelo com a estética do espaço, como convite à prática da mediação reconhecem a criança como sujeito de cultura, capaz de atribuir sentidos plurais às imagens e aos signos que lhe são apresentados.

Uma professora que inspira muito a pensar nos ambientes é a contadora de histórias Regina Machado (2004), que afirma:

Qual a melhor configuração espacial para abarcar o contador e sua audiência num conjunto aconchegante? Perto de uma janela aberta por onde entra a luz do sol, que passa a fazer parte do cenário? Num canto, nomeio da sala, onde? Tudo isso faz parte da preparação do espaço na hora de contar. Lá fora, embaixo de uma árvore, se houver? Embaixo da mesa, só para variar? (Machado, 2004, p. 79).

Para compor o ambiente de mediação do livro *Doçura*, escolhi uma parede de vidro, ao fundo uma árvore frutífera de manga, coloquei três caixotes de MDF posicionados em diferentes alturas, a fim de criar uma composição visual dinâmica. Um dos caixotes, colocado em um nível mais baixo, foi coberto com uma toalha xadrez vermelho e branco e ornamentado com um pequeno arranjo de rosas artificiais, elementos que fazem alusão a trechos poéticos e simbólicos presentes na narrativa do livro-imagem.

Imagem 10: Cenário aconchegante criado para a mediação de “Doçura”



Fonte: Ensaio com duas fotografias do acervo da autora, 2023.

Coloquei o exemplar da obra sobre um suporte de MDF, estrategicamente posicionado para garantir visibilidade adequada da capa a todas as crianças participantes da mediação. Os dois caixotes restantes foram dispostos lado a lado: em um deles foi inserido um bule de porcelana com um ramo de rosas, e no outro, um pote de plástico, dentro um fio de luz e nas bordas mini rosas artificiais e ao lado um pássaro cênico com objetos que dialogam com a estética e o tema abordados na obra, o foco foi a contribuição para a ambientação sensível e significativa da leitura.

Neste espaço teve a mediação do livro-imagem “Doçura” que apresenta uma narrativa visual de maneira sensível e poética, promove uma experiência de leitura que convida à fruição estética e à reflexão subjetiva

A partir do contexto de preparação do espaço, percebi que duas crianças do Infantil 4, ao adentrarem o ambiente cuidadosamente organizado para a mediação, reagiram de maneira espontânea e significativa. Assim que chegaram, ajoelharam-se e iniciaram uma brincadeira simbólica: uma delas retirou as flores artificiais do bule e permaneceu por algum tempo por cheirar e observar atentamente sua estética; a outra criança pegou o bule, simulou servir café em uma xícara e o ofereceu à colega. Diante da expressividade dessa interação, optei por me colocar em atitude de escuta e observação, sem intervir naquele momento, com o intuito de preservar a autenticidade da experiência vivida pelas crianças. Somente depois desse acontecimento, convidei todo o grupo para o início da mediação do livro-imagem *Doçura*.

Para dar início ao processo de mediação, entende-se que esta etapa exige planejamento atento e sensível, voltado à criação de situações lúdicas, que favoreçam o envolvimento das crianças, especialmente no momento de apresentação do livro-imagem. Ao pensar essas estratégias, reconheço o quanto contribuem para a construção de um ambiente receptivo e afetivamente seguro, capaz de despertar o interesse e incentivar a participação ativa das crianças desde o início da experiência literária.

Em minha prática, uma das estratégias que costumo mobilizar é a de esconder pistas e lançar desafios às crianças, convido-as a encontrá-las de forma enigmática. Esse percurso lúdico, que se constrói aos poucos, conduz o grupo até o livro-imagem e transforma o encontro com a obra em uma experiência compartilhada de curiosidade e descoberta. Em outros momentos, opto por ocultar o próprio livro e propor uma busca coletiva, observo como a expectativa e a interação entre as crianças se intensificam à medida que se sugere quem será o primeiro a encontrá-lo. Também me valho de pistas verbais sobre o tema da obra, como forma de instigar a imaginação, provocar hipóteses e ampliar o desejo de encontro com o livro. Ao fazer essas escolhas, reafirmo minha compreensão de que a mediação começa antes da leitura

propriamente dita, no modo como preparo o caminho para que as crianças se aproximem do livro com curiosidade, sensibilidade e abertura para a experiência estética.

Tais estratégias favorecem a ludicidade e a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o livro-imagem, mesmo antes do início formal da mediação, promove uma experiência mais significativa e envolvente.

Observo que o fator surpresa no ambiente também colabora para a construção das múltiplas linguagens da criança, onde pode estabelecer uma relação lúdica e de compreensão junto ao livro-imagem.

5.3 A mediação do livro Doçura

Para começar a mediação com as crianças, é de indubitável importância sempre apresentar a capa do livro e fazer uma leitura das imagens que contém. Com o livro Doçura às crianças, utilizei uma estratégia lúdica baseada em uma brincadeira de adivinhação, exploração exclusivamente o título da obra.

Na minha experiência, reconheço, em diálogo com Lazzari (2023),

Dados presentes na capa, na contracapa e na quarta capa de uma obra literária podem indicar pontos do enredo, atraindo o leitor a escolher ou não um título. Mas quais elementos podem atrair o leitor não alfabetizado? Como esses elementos se apresentam nos livros e o que representam ao leitor? (Lazzari, 2023, p.40).

A proposta consistiu em instigar as crianças a imaginar e antecipar possíveis elementos da narrativa, promover, assim, o desenvolvimento da curiosidade, da escuta ativa, antes da leitura propriamente efetuada.

Durante a mediação da obra Doçura, fora perceptível como as crianças elaboraram percepções distintas e construíram diálogos singulares a partir do questionamento proposto sobre o título do livro-imagem e da observação atenta da capa. Enquanto algumas crianças se colocaram verbalmente, outras optaram pelo silêncio. Esse movimento convoca a exercitar uma escuta sensível, compreender que nem toda participação se expressa pela palavra e que o silêncio, nesse contexto, também é uma forma legítima de presença e de escolha da criança. Ao estar como mediadora, busquei incentivar a participação sem constrangimento, respeitar os tempos, os modos de expressão e os limites de cada criança, reafirmar minha compreensão de que mediar a leitura é, sobretudo, aprender a escutar.

Nesta esteira, com Reyes (2012) elucubra que “No fundo, os livros são isto: conversa sobre a vida” (Reyes, 2012, p. 29).

Nesse contexto, é fundamental que a mediadora reconheça o silêncio não como ausência de resposta, mas como uma forma de expressão que também comunica e deve ser acolhida com empatia e respeito. Após mostrar a capa do livro, depois de algum tempo em silêncio e a observar, as crianças compartilharam diferentes interpretações sobre a capa. Algumas disseram: “Era por ser a história de uma avó”, enquanto outra respondeu que “Seria história de mãe e filha”. Houve quem afirmasse: “É doçura porque estão abraçadinhas” ou ainda “É doçura porque tem doce”. Outras ideias surgiram, como “Acho que é doçura, porque elas brincam no quintal” e “É doçura porque são fofas” (Diário de campo, setembro/2023).

Mediante os achados de pesquisa, registrados em Diário de Campo, Melo (2021) fundamenta tal arcabouço teórico ao afirmar que “Estimular a participação das crianças em diversos tipos de leitura, inclusive nas linguagens não verbais, é favorecer o desenvolvimento de uma forma de expressar valores e sentimentos, importante na formação do indivíduo sensível, criativo e crítico” (Melo, 2021, p. 53).

Outrossim, é importante destacar que a pedagoga mediadora deve iniciar por apresentar as crianças o título do livro, o nome do(a) autor(a) que executou o roteiro e o nome do(a) ilustrador(a), sendo que caso o(a) ilustrador(a) tenha sido o responsável pelo roteiro do livro e as imagens destacar esta informação para as crianças.

É válido abordar com mais detalhes quem criou o livro, apresentar uma pesquisa da biografia sintetizada do(a) roteirista(a) se houver e ilustrador(a) e contar alguma curiosidade ou até mesmo mostrar um vídeo de uma entrevista antes ou após trabalhar com o livro-imagem e, se conseguir, levar ou promover um encontro virtual ou presencial certamente seria um momento especial para as crianças.

Este cuidado, em apresentar de forma detalhada quem fez o livro-imagem, é um processo que humaniza a mediação, desperta conexão e proximidade da criança com o(a) criador(a) do livro, são estas pequenas ações intencionais que compõem o vínculo e a potência da mediação.

Após a apresentação do livro-imagem *Doçura*, propus um momento de diálogo com as crianças, convido-as a compartilhar suas impressões sobre a roteirista da obra, Emília Nuñez. Ao lançar essa provocação, o intuito foi instigá-las a imaginar como seria essa autora, abrir espaço para a construção de representações subjetivas e singulares. Nesse movimento, foi perceptível como as crianças mobilizam imaginação, referências pessoais e afetos para pensar sobre quem escreve a história, o que reforça, a importância de criar tempos e espaços de conversa que ampliem a experiência de leitura para além do texto e das imagens, valorizar a dimensão inventiva e sensível do encontro com o livro-imagem.

Destacou-se que as crianças expressaram diferentes opiniões sobre a mesma imagem. Para tal, ressaltou-se que todas as falas são importantes e que ouvir e respeitar os colegas constitui uma oportunidade de aprendizado, abrir novos caminhos de reflexão.

Uma delas começou: “Eu acho que ela usa óculos.” Outra revelou: “A roteirista deve ser velhinha e baixinha.” Uma terceira disse: “Ela deve ter cabelo preto e enrolado,” e outra acrescentou: “Seria igual ao de um colega.” Uma criança afirmou: “Acho que ela é ruiva.” Outra disse: “Ela deve ter cabelo loiro e longo.” Por fim, uma criança disse: “Ela deve ser jovem,” e muitos concordaram com esse colega (Diário de campo, setembro/2023).

Após apresentar a foto da biografia de Emília Nuñez que está no livro *Doçura*, as crianças trouxeram suas impressões. As crianças rapidamente começaram a comentar. Algumas disseram: “Ela tem um risquinho perto do olho, parece manequim.” Outra observou: “Na foto, ela está mexendo no cabelo.” Muitos falaram: “Ela é jovem e tem cabelo enroladinho.” Algumas disseram: “Ela é linda.” Outra completou: “Maravilhosa.” E houve ainda uma criança que perguntou: “Você tem outra foto dela que pareça mais de verdade?” (Diário de campo, setembro/2023).

Na sequência as crianças foram convidadas a construir, por meio da imaginação, uma representação visual da figura da ilustradora Anna Cunha. Uma criança iniciou: “Eu acho que ela é uma senhorinha”. Outro reforçou: “Acho que ela é velhinha, porque combina com o sobrenome Cunha”. Muitos concordaram e acrescentaram: “Ela deve usar bengalinha.” Algumas disseram: “Eu acho que ela usa óculos” e “deve ter cabelo curto” (Diário de campo, setembro/2023).

Após apresentar a foto da Anna Cunha presente no livro *Doçura*, as crianças apresentaram suas impressões de forma espontânea.

Uma das crianças falou: “Parece um manequim também.” Outra, animada, disse: “Acertei! Ela tem o cabelo curto. Quero ver uma foto real dela, porque parece a minha tia.” E ainda completou: “Eu acho que ela parece uma rainha com essa roupa” (Diário de campo, setembro/2023).

Após vivenciar as diferentes etapas do processo de mediação, compreende-se que é fundamental instituir rituais simbólicos que anunciem o início da leitura do livro-imagem. Em minha prática, esses rituais funcionam como marcas de passagem, sinalizam às crianças que estamos prestes a entrar em um tempo outro: o tempo da narrativa. Busca-se criá-los de modo lúdico e envolvente, com a intenção de despertar o interesse e preparar o grupo para a experiência literária.

Ao longo da trajetória como mediadora, fora experimentado diversas formas de instaurar esses rituais. Em alguns momentos, utilizou-se um cone grande de linha como se fosse uma luneta e anuncio, com entusiasmo: “*Há um livro à vista!*”. Em outros, passo um tecido azul sobre as crianças e digo: “*Neste mar de livros, nossa história vai começar*”. Há também ocasiões em que recorro a um passarinho cênico e compartilho com o grupo: “*O passarinho me contou que a história vai começar*”. Esses gestos, ainda que simples, tornam-se marcadores simbólicos que anunciam, de forma criativa e afetiva, o início da mediação da leitura, favorece a construção de um espaço imaginativo e significativo para o encontro com o livro, em um movimento de abertura ao Universo.

Na minha prática de mediação literária com crianças, inicio esse momento convidando-as a ativar a imaginação por meio de estímulos corporais e sensoriais. Costumo dizer: “*Vamos aquecer a imaginação!*” e, juntos, esfregamos as mãos como um gesto simbólico de preparação para o mergulho na narrativa. Em seguida, provoco a curiosidade do grupo com perguntas instigantes: “*O que será que vamos encontrar nesta história? Terá cheiro de bolo, de chulé ou de pum? Será um dia ensolarado ou chuvoso? Acontecerá na cidade, na floresta ou pertinho do mar?*”

Ao propor essas provocações, tenho como intenção ampliar o repertório sensorial das crianças e estimular a escuta atenta e a percepção dos detalhes. Na sequência, convidando-as a se tornarem “*detetives literários*”, observar com cuidado as imagens, os elementos visuais e os indícios narrativos presentes no livro-imagem. Incentivo a exploração minuciosa, o olhar demorado e a análise de cada detalhe, compreende-se esse momento como uma leitura investigativa, sensível e contemplativa, que valoriza a imaginação e a experiência estética das crianças.

A mediadora, em todo processo de mediação, deve propor convites que estimulem as crianças a aguçarem o olhar, apreciar com mais calma e atenção os detalhes que a imagem oferece. A ausência de uma mediação qualificada pode comprometer a experiência da criança com o livro de imagem, impedir que alcance toda a potencialidade que esse recurso possui. No entanto, é importante destacar a notável competência que a criança demonstra na leitura de imagens. O papel da mediadora é colaborar, potencializar e, quando necessário, direcionar esse processo, favorecer uma experiência estética e interpretativa mais rica e significativa para a criança.

Nesta esteira, Campos (2023) convida a analisar: “Se não existir uma mediação adequada, os leitores podem não exercer o papel ativo que o livro de imagem sugere para sua compreensão” (Campos, 2023, p. 29).

A mediação do livro-imagem constitui uma prática pedagógica significativa que promove o diálogo, valoriza a escuta ativa e fortalece o protagonismo infantil.

De acordo com Amanda Diniz Gonçalves (2020), “A semiótica (produção de signos) possibilita no trato com as linguagens (verbais e não verbais) a comunicação entre as pessoas inseridas nas mais diversas culturas” (Gonçalves, 2020, p. 29).

Ao incentivar que a criança compartilhe suas percepções e inquietações durante a mediação da leitura do livro-imagem, é perceptível que essa abordagem amplia seu repertório cultural, estimula a linguagem e favorece o desenvolvimento integral. Promove espaço para sua voz, contribui para o seu protagonismo no processo de aprendizagem e construção de sentidos.

A partir da narrativa visual se estabelece diálogos, criam-se novas óticas, saberes, discordar e defende-se seu ponto de vista com o grupo são práticas importantes, que no coletivo o livro-imagem provoca.

No que tange a este movimento de leitura de imagens, Araújo (2016) pontua que:

A leitura de imagens, em nossa abordagem, tem o caráter de movimento, como atividade nada passiva. Cada imagem oferece uma estrutura a ser lida, que pode modificar-se se existem imagens contextualizadoras, como na sequência visual. A imagem precedente oferece indícios que podem ou não serem confirmados na imagem subsequente. Além disso, o repertório do leitor, como dissemos anteriormente, é fundamental para acessar os níveis de significação construídos em cada imagem, possibilitando adentrar nas camadas de sentido (de modo superficial ou profundo) (Araújo, 2016, p. 65-66).

Durante o processo de mediação, é importante considerar a inquietude e questionamento natural da infância, o que exige da mediadora um dinamismo constante e a elaboração de múltiplas estratégias.

As autoras Patrícia Cardoso Batista, Ângela Balça e Sheila Oliveira Lima (2023) “Isso é importante na mediada que, enquanto mediadores, devemos valorizar a apropriação individual do leitor e sua interpretação perante um texto, nos limites dados por ele” (Batista; Balça; Lima, 2023, p. 186).

Essas estratégias devem estar previstas no planejamento, mas é igualmente necessário que a mediadora esteja preparada para lidar com situações inesperadas, adaptar-se às devolutivas das crianças e criar abordagens que despertem sua atenção e interesse.

No processo da mediação do livro-imagem *Doçura*, foi percebido uma intervenção espontânea de uma criança desde a primeira página, cuja curiosidade se manifestava intensamente a cada virada de página. Para intensificar o suspense da narrativa, a criança passou a pronunciar a expressão “tcham, tcham, tcham”, criou, por assim dizer, um efeito de

expectativa que rapidamente contagiou as outras crianças da turma. Essa manifestação foi acolhida e incentivada ao longo da mediação, contribuiu sobremaneira para o envolvimento coletivo e para a construção de uma experiência leitora e lúdica com a participação ativa de todas as crianças.

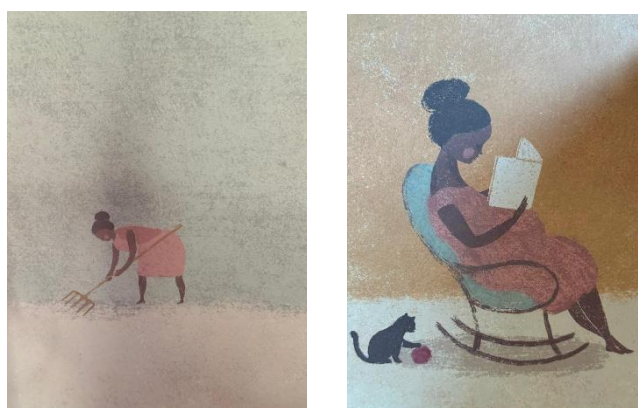
Imagem 11: Mediação de leitura pautada na alegria e no encantamento



Fonte: Duas fotografias do acervo pessoal da autora, 2023.

Ao longo da vivência de mediação realizada nas páginas três e quatro do livro-imagem *Doçura*, foi registrado as falas e percepções expressas pelas crianças, compreendê-las como manifestações potentes da sensibilidade do olhar infantil diante do processo de mediação. Esses enunciados constituem registros significativos, pois permitem compreender de que maneira as crianças percebem, interpretam e atribuem sentidos às imagens, mobilizam seus repertórios culturais, afetivos e experiências de vida.

Imagem 12: Páginas do livro *Doçura*



Fonte: NUÑEZ, Emília. *Doçura*. São Paulo: Editora Tibi, 2022.

Durante esse momento, foi notório o entusiasmo do grupo diante da imagem apresentada. As crianças demonstravam desejo de falar, de nomear, de interpretar. Uma delas afirmou: *“A mãe está varrendo a casa”*. Outra contestou prontamente: *“É um raspador”*. Em seguida, uma terceira criança interveio: *“É um rastelo igual ao do meu vô”*. Outras leituras surgiram: *“É para plantar sementes”*, *“É para raspar a grama”*, e ainda: *“A mulher está fazendo buraco na terra para uma plantação”* (Diário de campo, setembro/2023).

Cada fala revelava não apenas uma leitura da imagem, mas também vínculos com experiências familiares, memórias e saberes cotidianos. Chamou especialmente a atenção o fato de muitas crianças observarem que a mulher representada na imagem estava grávida. Esse detalhe visual mobilizou curiosidade e afetos, levou as a se questionarem: *“Será que o bebê vai ser menino ou menina?”*. Outras crianças demonstraram entusiasmo ao compartilhar percepções específicas, como: *“Eu vi um gato com um fio de lã”*. Por fim, uma observação singular emergiu: *“O chão que ela está cavando não parece terra nem chão, é só branco”*. Ao escutar essas falas, reafirma-se a convicção de que a imagem convoca leituras múltiplas e que a mediação deve abrir espaço para que essas interpretações coexistam, sem hierarquizações (Diário de campo, setembro/2023).

Nessa mediação, procurou-se criar condições para que as crianças se sentissem pertencentes e integradas ao processo. Entende-se que o sentimento de pertencimento é fundamental para que a experiência literária se torne mais potente. No grupo em que atuo, é notório que algumas crianças se dispersam facilmente, outras apresentam dificuldade de concentração e há também aquelas que demonstram inquietude em muitos momentos. Considera-se esses fatores, e outros que podem surgir, como necessários para se pensar em ações que favoreçam o envolvimento das crianças e ampliem a potência da experiência literária com o livro-imagem.

Por isso, optou-se por convidá-las a levantar-se e a imitar corporalmente as posturas dos personagens representados nas imagens, incorporar cantigas, percussão corporal e onomatopeias, que dialogassem com a narrativa visual. Essas escolhas pedagógicas nasceram do entendimento de que o corpo é também linguagem e que a leitura do livro-imagem pode e deve envolver deslocamentos corporais, sonoros e sensoriais.

Ao longo do processo de mediação do livro-imagem *Doçura*, convidei as crianças a se moverem, a experimentar com o corpo aquilo que viam nas imagens, favorecer a leitura que não se restringisse ao olhar, mas que atravessasse o corpo inteiro. Ao integrar movimento, som e gesto, foi necessário ampliar a expressividade das crianças e possibilitar transformações

corporais em consonância com os elementos simbólicos presentes na obra, fortalecer o envolvimento sensorial, simbólico e postural do grupo.

Em outro momento da mediação, ao trabalhar as páginas dezessete e dezoito, nas quais se apresenta a imagem de uma macieira repleta de maçãs, foi observado novamente como as crianças, ao contemplarem atentamente essa cena, compartilharam percepções diversas. Cada fala revelava leituras singulares, construídas a partir de suas experiências, memórias e repertórios, movimento que reafirma que a mediação do livro-imagem é um espaço privilegiado de escuta, encontro e aprendizados.

Imagem 13: Páginas do livro *Doçura*



Fonte: NUÑEZ, Emília. *Doçura*. São Paulo: Editora Tibi, 2022.

Entusiasmadas, as crianças passaram a compartilhar suas leituras da imagem. Uma delas relatou: “Eu vejo a vó tirando maçãzinhas e colocando na cestinha”. Outra acrescentou: “Tem bastante passarinho em volta da árvore”. Uma criança observou: “Embaixo é passarinho e em cima é borboleta”. Outra completou: “Eu pensei que em cima era mosquitinhos”. Uma criança contou: “Eu percebi que em todas as páginas as personagens usam a mesma roupa”. Algumas concordaram: “É mesmo”. Duas crianças relataram: “A árvore virou uma árvore que dá maçã”. E uma delas acrescentou: “Antes eu achava que era tomate, mas quando olhei pertinho vi que era maçã” (Diário de campo, setembro/2023).

Ao longo das mediações, aprendi a reconhecer que, após certo tempo, algumas crianças passam a demonstrar sinais de impaciência e dispersão. Esses movimentos corporais, olhares que se desviam ou inquietações mais evidentes funcionam como sinais importantes de escuta: indicam que é o momento de reorganizar a proposta. Nessas situações, é preciso manter-se atenta às manifestações do grupo e, com agilidade e sensibilidade, acionam-se estratégias que articulem o movimento do corpo e o faz de conta, estabelece-se um diálogo direto com os elementos da narrativa visual apresentada no livro-imagem.

Ao recorrer a esses recursos, reafirma-se a compreensão de que o corpo das crianças também comunica e participa da leitura de imagem. A experiência tem mostrado que integrar o movimento corporal e a brincadeira simbólica à mediação contribui significativamente para a retomada do envolvimento das crianças, sustentam o interesse e a participação ao longo de todo o processo de leitura.

Ao observar, junto com as crianças, a ilustração de uma grande macieira presente na página 18 da obra *Doçura*, senti que aquele momento pedia um deslocamento do olhar para o corpo. A partir dessa percepção, propus uma ação lúdica inspirada na brincadeira de colher e contar maçãs imaginárias. A proposta foi imediatamente acolhida com entusiasmo e, de forma coletiva, nós nos engajamos no jogo simbólico. Recriamos e repetimos diversas vezes o gesto de colher, contar e recontar as maçãs, como se prolongássemos o tempo da imagem no corpo e na imaginação. Durante a mediação, essa brincadeira se tornou uma forma de nos envolvermos na ação literária, mesmo quando algumas crianças estavam dispersas.

Ao fazer essa intervenção, reafirma-se a compreensão de que o faz de conta é um recurso potente na mediação do livro-imagem. O envolvimento ativo das crianças, mediado pelo corpo e pela imaginação, ampliou suas experiências expressivas e fortalece o vínculo com a narrativa visual. Observa-se ainda que o movimento corporal implicado na simulação da colheita (especialmente os gestos de alongamento) contribuiu para que, ao retornarem à leitura, as crianças estivessem fisicamente mais confortáveis, o que potencializou sua capacidade de escuta, atenção e participação na mediação.

Dessa forma, foi possível construir uma experiência literária acolhedora, que favoreceu a retomada do processo de mediação de maneira sensível e significativa. A vivência estimulou o imaginário, promoveu a interação social e fortaleceu o protagonismo das crianças, permitiu que elas se reconhecessem como participantes ativas da leitura de imagem.

Ao longo dessa mediação foi necessário manter-se atenta às minhas próprias concepções e falas, reconhecer que, enquanto adulta, muitas vezes, faz-se necessário concentrar o olhar no que está em primeiro plano da imagem, atribuir maior importância a determinados elementos visuais. As crianças, no entanto, a partir das lentes da infância, demonstram uma capacidade singular de perceber minúcias, detalhes e aspectos que escapam aos padrões que adultos costumam seguir. Essa experiência reafirmou a importância de escutar atentamente o olhar infantil e de permitir que conduza, amplie e desloque os caminhos da mediação.

As crianças, conseguem focar em detalhes sutis que, muitas vezes, o adulto já perdeu a sensibilidade poética que é tão presente na infância, que detém um olhar carregado de delicadezas que são capazes de ler nas entrelinhas, composta na imagem e neste momento que

as crianças apresentam percepções, que o adulto mesmo lido inúmeras vezes a obra não conseguiu visualizar o que a criança enxergou na construção narrativa das imagens.

Sobre este aspecto, Fabiana Amorim Siqueira de Souza (2022) afirma que:

A experiência leitora de permitir-se ser tocado pelas imagens e por detalhes que são imperceptíveis a uma leitura fugaz, aciona não somente a expressividade oral do leitor, mas também estabelece o entrelaçamento entre a leitura do livro, a compreensão e o entendimento de mundo, que varia entre as pessoas, considerando origens, localização, culturas, entre tantos outros contextos, possibilitando uma gama de interpretações mais vasta do que a oferecida pelos textos grafados (Souza, 2022, p. 55).

E no transcorrer da mediação do livro-imagem é importante a mediadora ter cuidado e colocar como uma prática contínua a sensibilidade em ofertar a escuta afetiva e efetiva, com vistas a acolher de forma respeitosa as percepções que as crianças trazem das suas leituras de imagens.

É admirável o encantamento com a poesia, com a sensibilidade e a curiosidade tão presentes na infância. Durante a mediação do livro-imagem, percebeu-se como o olhar de cada criança para a narrativa visual abre caminhos para diálogos e reflexões que atravessam profundamente a ação pedagógica intencionalmente planejada.

5.4 A roda de conversa

Ao término do processo de mediação, a mediadora se possível pode organizar uma roda entre as crianças para promover conversa, partilhas e a circulação do livro para que tenham a oportunidade de explorar sua materialidade observar a capa e páginas de perto, perceber sua textura, quando existente. Essas experiências sensoriais constituem elementos significativos na formação do leitor(a), contribui para o desenvolvimento de uma relação afetiva e concreta com o livro-imagem.

Referente ao planejamento da roda de conversa, esta tem como objetivo promover uma escuta qualificada e respeitosa durante a partilha das falas das crianças, contemplar suas expectativas e percepções iniciais a partir da observação do formato, textura a capa do livro e de toda a narrativa visual presente no livro-imagem. Esse momento configura-se como uma oportunidade rica e significativa de troca de experiências, escuta sensível e aprofundamento das vivências leitoras, possibilitam a expressão de diferentes olhares e o fortalecimento de opiniões construídas a partir da leitura de imagens efetuado pelas crianças. Posteriormente, apresenta-se os relatos das percepções das crianças após a mediação de leitura do livro-imagem Doçura.

Imagem 14: Registros do contato da criança com o livro Doçura



Fonte: Duas fotos do acervo pessoal da autora, 2023.

“Professora percebi que a planta era pequena, depois virou uma árvore, e a menina cresceu e se tornou adulta”. Nesse momento, houve um diálogo entre as crianças sobre o desenvolvimento da personagem, que começa no livro como um bebê na barriga. Uma delas acrescentou: “Primeiro virou grande e depois adulta, e a mãe ficou velhinha”. Outra criança interveio: “Ela era neném, virou criança, depois adolescente e adulta”, e todos concordaram. Uma criança descreveu: “Eu acho que ela cresceu e teve sua própria casa. Na história, o cabelo dela mudou e ela também teve um bebê porque virou adulta”. Algumas crianças ficaram animadas para contar: “A menina, ao se tornar adulta, virou professora”. Outra completou: “Acho que ela é professora de contar histórias e gosta de livros igual nossa professora”. “A árvore também cresceu”, disse uma das crianças, e outra completou: “Cresceu tanto que precisa de escada para subir na árvore”. “Eu gostei das flores brancas da árvore”, relatou uma das crianças. Outra observou: “A árvore tinha um ninho”. Uma completou: “O ninho tem dois passarinhos”. Algumas crianças comentaram: “Achei que eram coelhos”. Outra falou: “Olha de perto, são passarinhos de bico aberto”. Uma criança levantou a mão e disse: “A chuva é transparente, mas no livro é azul”. Outra comentou: “A chuva ajudou a planta a crescer e virar árvore”. “Elas usam a mesma roupa sempre”, disseram algumas crianças, e outras falaram: “Deve ser porque é a roupa favorita delas”. “Eu vi que a vó ficou velhinha e estava escrevendo uma receita, acho que ela ia usar as maçãs que ela pegou na árvore”, contou uma criança. Outra disse: “Eu a vi fazendo uma comida, acho que ela fez bolo de maçã”. Um colega acrescentou: “Pensei que a vó fazia doce para vender”. “Quero rever uma página”, solicitou uma criança. “Quero ver de novo a menina que nasceu da mãe e ver quando ela tem uma filha”. “Olha, eu

gostei quando elas fizeram piquenique e tinha torta de maçã. Estão sentadas na toalha xadrez com um livro”, disse uma criança. Outra completou: “Eu percebi que elas amam livros”, e todos concordaram com o colega (Diário de campo, setembro/2023).

A partir destas trocas descritas pelas crianças após a mediação se verifica que é fundamental que o espaço escolar possa promover acesso ao livro-imagem, oferecer uma mediação pautada na qualidade no respeito e afeto à infância.

De acordo com Cristiana Santana Moreira (2017) “A mediação é uma concepção de suma importância para o pensamento dialético. Na relação mediada, sujeito e mundo estão imbricados” (Moreira, 2017, p. 51).

A mediação do livro-imagem constitui uma prática pedagógica significativa que promove o diálogo, valoriza a escuta ativa e fortalece o protagonismo infantil. Ao permitir que a criança compartilhe suas percepções e inquietações, especialmente por meio de rodas de conversa ao final da leitura, essa abordagem amplia o repertório cultural, estimula a linguagem e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Ao elucidar acerca da educação sentimental, Reyes (2012) destaca que,

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para emprendermos essa antiga tarefa do “conhecer-te a ti mesmo” e “conheça os demais”. O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem, de carne e osso, com seu nome e sua história (Reyes, 2012, p. 28).

Na roda de conversa, a pedagoga mediadora desempenha papel essencial ao apresentar o livro-imagem e favorecer a escuta das crianças. Esse espaço fortalece as partilhas, promove acolhimento afetivo e efetivo e possibilita a construção coletiva de sentidos, contribui para o desenvolvimento socioemocional e criativo.

A criança, enquanto protagonista, manifesta-se por meio de pequenos diálogos e também através de seus silêncios. Cabe à pedagoga mediadora a habilidade de compreender tais silêncios e elaborar perguntas que acolham a criança, favorecer sua expressão e protagonismo. Nesse sentido, durante a roda de história, a pedagoga mediadora deve exercer uma escuta atenta, empática e cuidadosa, respeitar tanto os momentos de silêncio quanto as partilhas apresentadas pela criança.

5.5 Uma proposta de brincadeira literária

A prática que denomino “brincar literário”, construída e aprofundada ao longo de mais de duas décadas de trabalho com o livro destinado à infância no contexto escolar emerge da articulação entre a leitura, a mediação, a roda de conversa e o brincar, porque compreende-se o livro não apenas como objeto de leitura, para além, como um disparador de experiências brincantes.

Após o momento de mediação e da roda de conversa em torno do livro-imagem, proponho a realização de ações brincantes que se desdobram da obra lida. Parte-se do entendimento de que cada livro aponta para caminhos singulares de brincar, convocam diferentes possibilidades de imaginação, expressão e criação. Assim, as propostas de brincar literário são planejadas em diálogo com a temática, a materialidade e a narrativa visual de cada obra, respeitam os tempos, os interesses e os modos de participação das crianças.

A experiência de brincar literário apresentada neste capítulo foi desenvolvida a partir da mediação e da roda de conversa realizadas com o livro-imagem *Doçura*. A proposta se estendeu ao longo de três aulas, cada uma com duração aproximada de quarenta e cinco minutos. Para a realização desse momento brincante, o espaço foi organizado com diferentes cestos, que continham papéis variados, além de tesouras, lápis de cor, giz de cera, canetinhas e cola, materiais que foram disponibilizados às crianças como convite à experimentação, à criação e à continuidade da experiência literária por meio do brincar.

A proposta foi implementada ao longo de três aulas, cada uma com duração de quarenta e cinco minutos. Para a realização deste momento brincante foi disponibilizado vários cestos com papéis diversos e tesouras, lápis de cor, giz de cera, canetinha e cola.

Dessa forma, as crianças puderam dedicar-se, de maneira livre e criativa, à elaboração dos desenhos e recortes das vestimentas e dos cabelos das personagens. A proposta consistia em permitir que escolhessem um personagem, exercitar sua imaginação, expressão artística e criatividade.

Ao longo desta ação, as crianças tiveram autonomia para escolher quais personagens desejavam confeccionar e como desejavam personalizá-los. No decorrer das aulas, observou-se que algumas crianças concluíam rapidamente suas produções e solicitavam a oportunidade de criar outros personagens, incluir o gatinho e o bebê presente na narrativa visual. Houve, inclusive, interesse por parte de alguns em reproduzir todos os personagens do livro.

Tal envolvimento evidencia não apenas a aceitação da proposta, mas também o entusiasmo e engajamento das crianças com a ação lúdica entrelaçado com conversas.

Imagem 15: A magia do brincar



Fonte: Uma foto do acervo pessoal da autora, 2023.

No início da ação, uma criança sinalizou que queria confeccionar o bebê. Logo, uma colega questionou: “O bebê vai ter cabelo ou não?”. Paralelamente, surgiam outros diálogos, nos quais cada criança apresentava seu interesse de produção brincante. Algumas queriam fazer a mãe que virou avó, outras a criança e a mãe. Uma disse: “Eu quero fazer a menina adulta”, e muitos queriam fazer o gato. Questionavam: “Podemos colocar lacinho?”. Outra queria saber: “O meu bebê pode ter dente?”. Uma criança comentou: “Quero colocar a bochechinha rosa nas personagens, igual tem no livro”. Outras voltaram a perguntar se o bebê poderia ter cabelo (Diário de campo, setembro/2023).

As crianças criaram, no decorrer dessas três aulas, muitas características únicas para os personagens e customizaram de forma criativa: bolsas, botas, enfeites de cabelo, carrinho para o bebê, chocalho e mamadeira. As estampas das roupas também foram um processo bem envolvente. Algumas crianças decidiram criar várias estampas de bolinhas diferentes. Ao ter a roupa de seu personagem elogiada pelo grupo, uma criança respondeu: “O segredo é fazer a bolinha de canetinha com capricho” (Diário de campo, setembro/2023).

Criaram ainda uma família de gatos. Esses foram feitos e refeitos muitas vezes, porque acidentalmente cortavam o rabo do gato. Nesse processo brincante, duas crianças deram os nomes “Pipoca” e “Milho” para seus gatos, o que inspirou os colegas a nomearem os seus também. Passaram então a simular conversas dos gatos, miar, e assim nasceram novas brincadeiras criadas pelas crianças. Um deles perguntou: “Posso fazer um livrinho igual as personagens têm?”. A resposta foi: “Claro que pode”. A partir dessa iniciativa, várias outras

crianças criaram os mais diversos e criativos livros para as personagens (Diário de campo, setembro/2023).

Durante toda a ação brincante, foi possível observar os diálogos e o envolvimento constante das crianças, imersas em um processo lúdico e criativo. Ao acompanhar suas interações, notou-se que, no decorrer das brincadeiras, surgiram iniciativas espontâneas, como a imitação de sons por exemplo, o miado de um gato como citado anteriormente houve a utilização de diferentes entonações vocais para representar personagens fictícios.

Em determinado momento da aula, aproximadamente seis crianças haviam finalizado a construção de seus personagens e, em seguida, reuniram-se para criar coletivamente uma estrutura que, a princípio, interpretei como uma estrada, utilizaram lápis de cor, giz de cera e canetinhas. Optou-se por apenas observar, atentar às conversas que surgiam nesse processo construtivo.

No decorrer da brincadeira observou-se o diálogo a partir da brincadeira imaginária criada pelas crianças, que é abordado por Kishimoto (2011),

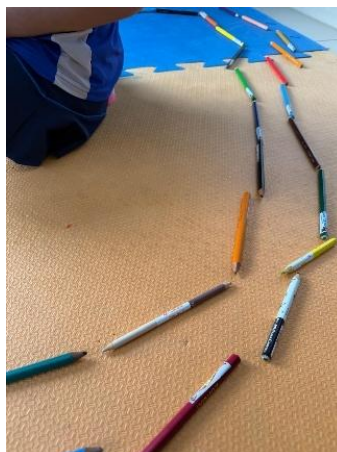
Quando vemos uma criança brincando de faz de conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim, os papéis são desempenhados com clareza: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor (Kishimoto, 2011, p. 63-64).

Pouco depois, duas crianças posicionaram seus personagens sobre a suposta “estrada” recém-criada, provocaram uma reação imediata e entusiasmada das demais, que disseram em coro: “Nãooooo!”

Ao observar a cena, questionei brevemente por que as personagens não poderiam participar da brincadeira. As crianças explicaram que as figuras representam a avó e a mãe haviam sido confeccionadas em papel e, portanto, caso fossem inseridas no aquário que havia construído, acabariam molhadas e rasgadas. Uma das crianças encerrou o momento com a seguinte fala: “seria desrespeitoso permitir que as personagens de papel entrassem no aquário, porque elas não têm nem toalha” (Diário de campo, setembro/2023).

Ao final do processo de confecção dos personagens, durante a última aula, observou-se um elevado grau de criatividade por parte das crianças participantes. Algumas delas demonstraram significativo engajamento na elaboração das protagonistas, dedicaram-se com notável zelo e entusiasmo à criação de acessórios e à customização das vestimentas, evidenciaram um envolvimento expressivo com a brincadeira proposta.

Imagem 16: Registro de um momento brincante



Fonte: Uma foto do acervo pessoal da autora, 2023.

Destaca-se, em especial, uma criança que encontrou um elástico no chão e, ao amarrá-lo na personagem, conseguiu simular o movimento de andar, promoveu, assim, uma experiência brincante e lúdica.

Esse processo evidencia a iniciativa e a capacidade inventiva das crianças na construção estética, brincante e narrativa.

Para concluir a proposta da brincadeira literária desenvolvida com o livro-imagem *Doçura*, as crianças foram convidadas a apresentar narrativas a partir da utilização dos personagens de papel que haviam criado a partir da história da obra. Neste momento, atuaram como protagonistas em uma releitura autoral, assumiram o papel de contadores de histórias.

Algumas crianças optaram por realizar a apresentação em duplas, convidaram colegas para compartilhar o momento, enquanto outras preferiram apresentar individualmente. As apresentações ocorreram conforme a escolha dos participantes, respeitaram suas preferências e promoveram a autonomia no processo de expressão narrativa.

A seguir, apresento fragmentos de diálogos que evidenciam o protagonismo infantil na construção brincante das narrativas, por meio da utilização de personagens de papel elaborados pelas próprias crianças como recurso expressivo, criativo e brincante.

Esta narrativa foi apresentada por duas crianças. Essa história tem um gato, tem a mãe que virou vó, tem a filha que ficou grande e teve um bebê. A mãe que virou vó usa uma roupa rosa meio avermelhada, e a criança que ficava com a mãe de vestido rosa cresceu. E daí o gato, que ficava sozinho, teve um gatinho. E o nome da minha personagem de papel vai se chamar Maria Antonela. E nessa história teve várias maçãs, várias árvores.

Esta narrativa foi apresentada por duas crianças. “Vou contar uma história, era uma vez uma mulher que teve um bebê. Depois, o bebê cresceu, virou professora e tinha um pé de maçã. Essa história é muito legal, e eu gostei muito do bebê” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi apresentada por duas crianças. “Era uma vez uma vovó que tinha um gatinho. Ela ficou cuidando do bebê porque a filha dela virou professora. Depois, a filha teve outro bebê. O gatinho era sozinho, mas aí nasceu outro gatinho que se chama Theo. E também nasceu a Pandora! Eles adoravam morar dentro de um livro chamado Doçura” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi apresentada por duas crianças. “Era uma vez uma menina chamada Malu. Ela tinha três anos e uma mamãe de trinta e cinco. A Malu cresceu e teve uma filha, e essa filha cresceu e virou professora. Ela tinha um gatinho preto que teve um filhotinho bebê. Os gatinhos mordiam as meinhas, gostavam de tomar leite e de brincar debaixo da árvore de maçã” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi apresentada por uma criança. “Tinha uma menina que tinha um gato que amava ela, agarrava ele... e fim!” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi apresentada por uma criança. “Era uma vez uma mulher que lia um livro para o neném. E daí o gato ficava do lado dela, fazendo companhia” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi apresentada por uma criança. “Era uma vez uma mãe que estava grávida. Ela estava com uma almofada, lendo um livro, e também plantou uma flor. A neném nasceu, cresceu, virou criança, depois adulta, e ficou grávida também. A vovó deu um presente: era um livro. Na outra página, a neném nasceu. A mãe deixou a menina com a vovó e foi para a escola. Lá, ela ensinava virou professora. Depois, ela foi pegar um livro e levou as crianças ao parquinho para ler. A vovó também estava plantando” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi elaborada por uma criança. “O pé de maçã cresceu bastante, e a vovó foi colher as frutas para fazer comidas para o piquenique. No piquenique, estavam brincando, comendo, e depois leram. E fim” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi elaborada por uma criança. “Ela estava lendo o livro e estava grávida. Aí ela plantou uma sementinha. Na próxima página, o neném nasceu e ela continuava lendo o livro. Depois, a menininha já estava grandinha, ela já sabia ler. E do lado dela tinha um gatinho. Aí, na outra página, ela ficou grande. E a mãe estava na porta vendo. A mãe foi trabalhar na escola. Depois, ela levou as crianças na biblioteca. E depois da biblioteca, ela voltou. O pé de maçã ficou grande. A vovó fez um piquenique e levou um bolo de maçã. A menininha que

nasceu da barriga leu o livro. E aí, depois, ela cantou uma canção pra dormir” (Diário de campo, setembro/2023).

Esta narrativa foi apresentada por uma criança. “A receita foi: azeite, um pouquinho de ovo, açúcar, salzinho, um purê. E depois deu uma mexidinha, botou no fogo. E depois, ela colocou um ingrediente secreto: todo amor para a netinha. E depois colocou o último ingrediente: as maçãs. E depois, a netinha comeu, deu um abraço na vovó e um beijinho: mua, beijinhos” (Diário de campo, setembro/2023).

E ao finalizar este encontro me despedi das crianças com gesto de beijos com doçura e eles foram embora felizes com seus personagens do livro, que poderiam agora levar para casa e dar continuidade a brincadeira e fiquei por arrumar a sala que foi realizada nossa vivência brincante literária. Ao término da aula me despedi das crianças. Partiram felizes, levaram consigo os personagens literários que haviam confeccionado, os quais poderiam agora integrar suas brincadeiras em casa, dar continuidade à novas experiências lúdicas. Após a saída do grupo, dediquei-me a organizar o espaço onde realizamos nossa vivência da brincadeira literária. Alguns minutos após o término da vivência, fui surpreendida por uma das crianças que retornou e disse: “Vou mostrar o parque para a Doçura”. Havia atribuído à personagem de papel que confeccionara o nome do livro trabalhado, demonstrou uma apropriação criativa do conteúdo literário. Perguntei se permitia eu acompanhá-lo, ao que ele prontamente consentiu. Permaneci ao seu lado, observei atentamente enquanto apresentava o parque à personagem Doçura, construiu espontaneamente diálogos lúdicos e interativos com ela. A criança afirmou que a personagem Doçura exploraria o parque. Ao conduzir a figura de papel até a casa de madeira, elaborou um diálogo no qual a personagem reagia com a expressão: “Que casa chique” (Diário de campo, setembro/2023).

Durante a ação brincante, a criança construiu narrativas e diálogos em torno de cada brinquedo, apresentou tudo a personagem fictícia que confeccionou. Após interagir com a casa de madeira, dirigiu-se ao carrinho de madeira, ao cavalo de madeira, ao tanque de areia que foi imaginado como uma praia e depois foi ao balanço e, por fim, ao escorregador. Abaixo do escorregador, ocorreu uma surpresa significativa: outra criança também brincava com uma personagem de papel, igualmente nomeada “Doçura”. Esse encontro proporcionou uma rica interação entre as personagens criadas, com trocas de diálogos sobre as impressões que tinham do parque. Nesse contexto, destacou-se ainda a presença de um gatinho de papel, confeccionado por uma das crianças, que integrou a cena imaginativa e brincante. No dia seguinte, recebi da professora auxiliar da turma uma fotografia acompanhada de um relato: a professora regente havia disponibilizado diversos materiais para a realização de uma atividade livre. A primeira

criança que levou o personagem “Doçura” para conhecer o parque concluiu rapidamente a proposta inicial e aproveitou os materiais e o tempo disponível, onde criou espontaneamente uma personagem, novamente nomeada de “Doçura”. Uma das crianças esteve ausente por motivo de doença. Ao retornar, recebeu os personagens que havia confeccionado anteriormente. Ao ver a cena, uma criança solicitou novos papéis para recriar seus personagens, uma vez que, por acidente, alguém de sua família havia descartado os originais, o que lhe causou grande frustração. Diante da situação, prontamente disponibilizei os materiais necessários para que pudesse reconstruir seu personagem, reafirmei a importância do brincar e da continuidade da experiência lúdica que tanto lhe agradava (Diário de campo, setembro/2023).

E assim, cada livro-imagem nos apresenta diferentes possibilidades brincantes e entre tantas, pluralidades e caminhos diversos para o brincar, que pode se ofertar a criança a partir da narrativa visual.

Quando o brincar se insere na experiência da criança com a narrativa imagética, o vínculo com o objeto livro é construído de maneira leve e prazerosa, favorece o estabelecimento de uma relação marcada pela alegria e pelo encantamento. Esse processo, além de promover o prazer estético, contribui significativamente para o desenvolvimento imaginário e criticidade, ampliam as possibilidades de reflexão e interpretação da criança diante das múltiplas dimensões da narrativa visual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, foi realizada uma análise sistemática de artigos, dissertações, teses e livros. Assim, o estudo se caracteriza como uma investigação de abordagem bibliográfica, inserida no âmbito da constituição do Estado do Conhecimento (EC). Paralelamente, adota-se também a perspectiva (auto)biográfica, uma vez que a pesquisa incorpora a trajetória e experiências desta pesquisadora, registradas em diários de campo e em documentos fotográficos produzidos ao longo dos anos de trabalho. E que colaboraram de forma significativa para aprofundar a questão problema proposta: *“De que modo a mediação do livro-imagem feita pela pedagoga pode gerar a proposição de ações brincantes com as crianças como desdobramentos pedagógicos da mediação?”*.

Foi possível verificar que a linguagem imagética, presente desde os primórdios da civilização, consolidou-se como elemento estruturante da comunicação humana. Na contemporaneidade, marcada pela predominância de recursos visuais, observa-se que imagens e signos gráficos como os emojis nas redes sociais não apenas complementam, mas organizam e dinamizam os processos comunicativos. Essa permanência e adaptação ao longo da história evidenciam a centralidade da imagem na produção de sentidos e na configuração das interações sociais, reafirmam sua relevância como componente essencial da cultura e da comunicação contemporânea.

Nesse percurso, a pesquisa destaca-se a relevância da bibliodiversidade e da presença do livro-imagem no espaço escolar, não apenas como recurso estético, mas como instrumento de ampliação cultural e de valorização da leitura e a linguagem imagética.

A pesquisa evidencia a importância da mediação do livro-imagem no contexto escolar, ressalta que essa prática deve ser conduzida por pedagogas com sólida formação literária para efetuar curadoria, planejamento, mediação, roda de conversa e prática do brincar literário. Defende-se que a mediação qualificada envolve não apenas domínio de conhecimento sobre a linguagem visual e narrativa do livro-imagem, mas também uma postura sensível, capaz de promover uma escuta atenta e respeitosa das crianças.

Consta-se que para esse processo se efetive de maneira consistente, torna-se imprescindível que a matriz curricular dos cursos de pedagogia contemple uma disciplina específica voltada ao estudo do livro para a infância, engloba o livro-imagem e com ênfase nas práticas de mediação de leitura junto às crianças. Tal inserção contribuiria não apenas para a formação estética e crítica da futura pedagoga, mas também para a ampliação das possibilidades de leitura e interpretação das crianças, favorece experiências literárias mais significativas e

integradas ao seu desenvolvimento. Contudo, observa-se que nem todos os cursos de pedagogia ofertam disciplinas que contemplem tais necessidades, o que evidencia a urgência de repensar os currículos e de valorizar o livro para a infância como componente essencial na formação da criança.

Constata-se a relevância da criação de espaços voltados à formação literária, que ampliem repertórios e promovam trocas de experiências de mediação do livro-imagem. A literatura infantil, especialmente o livro-imagem, deve ser valorizada por sua dimensão estética e formativa, capaz de enriquecer o desenvolvimento das crianças.

Evidencia-se a necessidade de que a formação da pedagoga contemple competências de curadoria, planejamento e mediação, sustentadas por um olhar reflexivo que reconheça a escola como espaço privilegiado de produção de sentidos. Nesse contexto, reafirma-se o papel central da prática mediação do livro-imagem na promoção de experiências, que valorizem a construção coletiva e a formação cultural, crítica, e estética das crianças.

Esse ambiente deve favorecer a expressão das subjetividades infantis e a oferta de experiências estéticas significativas, contribuir ao desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa evidencia que a mediação do livro-imagem, nesse contexto, revela-se como prática fundamental, capaz de ampliar horizontes, estimular a imaginação e consolidar processos de aprendizagem que respeitam e potencializam a singularidade de cada criança. Assim, reafirma-se a importância de uma atuação pedagógica comprometida com a estética, a sensibilidade e a integralidade da formação humana, consolidam o papel da escola como espaço de cultura, criação e transformação na formação literária.

No decorrer da elaboração desta pesquisa, destaca-se a centralidade do brincar na infância, compreendido como uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Ressalta-se, ainda, que a mediação do livro-imagem constitui um recurso significativo para potencializar essa experiência lúdica, uma vez que favorece a imaginação, a construção de narrativas próprias e a interação ativa da criança com a narrativa visual. Por meio dessa mediação, o brincar adquire novas dimensões, permitir que a criança explore sentidos, elabore interpretações e amplie suas formas de expressão simbólica.

A mediação revelou ainda a relevância do brincar, que se entrelaça com a leitura de imagens e a imaginação, constitui-se como forma de expressão, diálogo e construção de conhecimento. Assim, compreende-se que a mediação do livro-imagem ultrapassa a aproximação das crianças com a leitura, configura-se como prática pedagógica que reconhece e valoriza o brincar, a diversidade cultural e a potência criativa das infâncias.

A pesquisa realizada evidencia que as experiências brincantes não apenas podem, mas devem ser ofertadas às crianças após o momento de mediação do livro-imagem e a roda de conversa. O relato da brincadeira literária apresentado demonstra de forma consistente o quanto o brincar potencializa significativamente a relação da criança com o livro-imagem.

Dessa forma, confirma-se que o ato de brincar, quando articulado a mediação do livro-imagem, amplia as possibilidades de interação, favorece a construção de sentidos e fortalece o vínculo afetivo e cognitivo da criança.

Essa inquietação nasce do meu desejo de potencializar a vivência estética, simbólica e afetiva das crianças com o livro-imagem, compreende que o encontro com a obra não se encerra no ato da leitura, mas se desdobra em múltiplas possibilidades de experiência brincante.

Nesse percurso, da pesquisa reafirmei a compreensão de que o brincar se revela um potente aliado nesse processo, por ser capaz de ampliar sentidos, promover a expressão criativa e favorecer a construção de significados pelas próprias crianças. Ao integrar o brincar às práticas de leitura da narrativa visual mediada, constata-se que a criança possa explorar, ressignificar e se apropriar das narrativas visuais de maneira viva e significativa. Essa escolha pedagógica expressa a concepção de que a mediação do livro-imagem se fortalece quando se estende para além da leitura de imagens, abre espaço para que a imaginação, o corpo e o brincar continuem a produzir sentidos a partir da experiência literária.

Conclui-se, portanto, que a mediação do livro-imagem, articulada à roda de conversa e às práticas brincantes, revela-se como uma ação potente, capaz de contribuir de maneira significativa para a formação leitora e estética na infância. Ao integrar diferentes linguagens e experiências, tais práticas favorecem não apenas o desenvolvimento da sensibilidade artística e da imaginação, mas também a construção de vínculos afetivos e sociais que ampliam o repertório cultural das crianças. Dessa forma, reafirma-se a importância de promover espaços educativos que valorizem o livro-imagem em sua dimensão estética e formativa, reconhecer-la como elemento essencial na constituição de sujeitos leitores críticos, criativos e sensíveis.

Reafirma-se, portanto, a relevância do acesso da criança a mediação do livro-imagem junto às ações brincantes e da formação literária da pedagoga mediadora. Essa preparação possibilita experiências estéticas significativas, respeitar a singularidade infantil. Ao mesmo tempo, ampliam as formas de leitura do mundo e de si mesma. Consolida-se, assim, o papel da mediação do livro-imagem na construção de uma educação literária crítica, brincante, sensível e respeitosa para a criança.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Caroline; BEDIN, Jéssica; SENA, Priscila. Mediação da leitura e literatura na educação infantil para o desenvolvimento integral. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto-SP, v. 12, n. 2, p. 89–108, set. 2021/fev. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/180362>. Acesso em: 19 set. 2024.
- ALMEIDA, Tatyane de Andrade. **Leituras do livro infantil ilustrado: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria criança**. 2016. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2016.
- ALVES, Maria Expedita Fontenele; SOUZA, Hermínia Silva de; SANTOS, Tatiane Castro. A prática de leitura em sala de aula e o papel do professor como um agente letrador. **Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul Ocidental**, Rio Branco-AC, v. 3, n. 6, 134–145, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/177>. Acesso em: 22/10/2024.
- AMARAL, Mariana Parreira Lara do. **Livro ilustrado e primeira infância: leituras que excedem palavras**. 2021. 319 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstreams/26948c4b-ef6d-4c65-9307-1314eb638002/download>. Acesso em: 07.mar.2026.
- ANAYA, Juan Mata. Mediação, leitura e literatura. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 42, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/787>. Acesso em: 22 out. 2024.
- ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **A poética da infância: conversas com quem educa crianças**. Ilustração de Alexandre Camanho. Cachoeira Paulista-SP: Editora Passarinho, 2019.
- ARANTES, Rita de Cássia Batista. **O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari: concepções práticas possíveis**. 2009. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.
- ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. **Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças**. 2016. 305 fls. Doutorado (Instituto de Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas–SP, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.971563>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira. A formação estética na criação artística do livro-imagem. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**. volume 36, n.1 p.94-115. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p94>. Acesso em: 22 out. 2024.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo-SP: Editora Pulo do Gato, 2012.

BÁNYAI, István. **Zoom**. São Paulo-SP: Brinque-Book, 1995.

BATISTA, Patrícia Cardoso; Balsa, Ângela; LIMA, Sheila Oliveira. Educação literária: uma proposta de mediação no contexto português. **Revista Afluente: Revista de Letras e Linguística**, Sorocaba, v. 8, n. 23, p. 182–200, 2023.

Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21391>.

Acesso em: 22 set 2024

BEZERRA, Arícia Cecília de Farias. **Da formação docente a formação de leitores/as literários/as**: um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola. 2021. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Centro de Humanidades) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

BRUNICZAK, Aline Kerber. **A ação de ler literatura na Educação Infantil**: experiência de compreender-se professora-leitora-mediadora. 2023. 99 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) -Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2022.

Disponível em <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3626> Acesso em: 12 ago. 2025.

CAMPOS, Alexânia de Avelar. **Arte e literatura infantil**: a expressão visual em livros de imagem por Renato Moriconi e Rui de Oliveira. 2023. 156 fls. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2023.

CAVICCHIOLI, Marina; NIKOLAVEJA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução de Cid Knipel. Remate de Males, Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 711–717, 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa (Org). **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre-RS: Mediação, 2017.

FARIAS, Lais Dias de. **Mediação de Leitura Literária em uso**: conceito e prática. 2022. 142 fls. Dissertação Mestrado Universidade Federal de Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de pós-Graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu, 2022.

FELTRE, Camila. **É um livro...?**: mediações e leituras possíveis. São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FRANÇA, Marta de Souza. Autobiografia, histórias de vida e entrevista interativa: fundamentos teórico-metodológicos promissores à formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo-SP, v. 13, n. 35, p. 742-771, nov. 2025.

Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1211>. Acesso em: 20.dez. 2025

FRANCEZ, Letícia. **Mediação de leitura de imagem**: um caminho para a educação estética. Itajaí. 2019. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. São Paulo-SP: Cortez, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo-SP: Editora Panda Books, 2020.

FURNARI, Eva. **O Amigo da Bruxinha**. São Paulo-SP: Editora Moderna, 2002.

KOTTWITZ, Jéssica Taiara. **A mediação em leitura e a ampliação dos sentidos**. 2020. 92 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul Programa de Pós-graduação em Letras, 2020.

GAVILAN, Clara. **Sua vez**. São Paulo. Editora Caixote, 2023.

GIBIM, Gabriela de Sousa; GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **Processos mediadores na formação do leitor**: uma análise histórico-cultural. Memorandum, Belo Horizonte-MG, n. 36, p. 1-21, 2019.

GIRÃO, Luís Carlos Barroso de Souza. **Margem à mostra**: limiars narrativos em Suzy Lee e Angela Lago. 2017. 108 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

GIRARDELLO, Gika. Eu tenho uma coisa pra contar: inspirações para a escuta das narrativas infantis. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 20, n. 42, p. 1-20, 2020.
Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/791>.
Acesso em: 20.dez. 2025

GONÇALVES, Adriana Rodrigues. **A prosa pelo traço uma discussão sobre o livro-imagem**. 2018. 152 fls. Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica. Dissertação (Mestrado Linguagem e Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2018.
Disponível em <https://repositorio.cefetmg.br/handle/123456789/1060> Acesso em: 12 ago. 2025.

GONÇALVES, Amanda Diniz. **Mediação de leitura**: imaginário, narrativa e corporeidade. 2020. 291 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo-SP: Cortez, 2011, (14 edição).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; Santos, Maria Walburga. (Orgs). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação) São Paulo-SP: Cortez, 2016.

LAGO, Angela. **Cena de Rua**. Belo Horizonte-MG: RHJ, 1994.

LAZZARI, Fabiana. **Leitura literária na educação infantil**: potencialidades do livro de imagem. 2023. 213 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

LEE, Suzy. **Sombra**. São Paulo-SP: Companhia das Letrinhas, 2018.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo-SP: Companhia das Letrinhas, 2017.

LEE, Suzy. **Espelho**. São Paulo-SP: Companhia das Letrinhas, 2021.

LEE, Suzy. **A trilogia o livro-imagem da margem segundo Suzy Lee**. São Paulo-SP: Cosac Naify, 2012.

LEITE, Keldma Ferreira. **Práticas de letramento a partir do livro-imagem**: uma proposta de atividade. 2021. 124 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza-CE, 2021.

LESSA, Alba Maria Monteiro Santos. **O livro de imagem**: práticas de mediação de professoras no 1 ano do Ensino Fundamental. 2023. 99 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2023.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31802> Acesso em: 12 ago. 2025.

LIRA, Marcela de Araujo. **Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados**: estratégias de leitura. 2016. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2016.

LOBO, Patrícia de Vicq Silva. **Falar imagens**: recepção de leitura no livro-imagem. 2020. 180 fls. Dissertação (Mestrado em Design) – (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo USP – São Paulo-SP, 2020.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Teatro no curso de Pedagogia: concepções e mediação cultural. **Teatro - criação e construção de conhecimento**, v.5 n. 2, 2017, p. 33-44. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/6878>

LOTUFO, Isabella. **Entrevista com Odilon Moraes**: o livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. Literartes, São Paulo-SP, n. 3, p. 32, 2014.

LUIZARI, Gabriele Góes da Silva. **Uma imagem, uma história**: como as crianças compreendem o livro de imagem. 2019. 175 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista – Unesp, Presidente Prudente, 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo-SP: Parábola, 2021.

MACIEIRA, Cássia. **Livro sem palavras: o disfarce em Mariana Massarini**. Gutenberg: Revista de Produção Editorial, Santa Maria-RS, RS, v. 2, n. 1, p. 20–34, 2022.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo-SP: DCL, 2004.

MAIA, Patrícia de Sá. **Livro-álbum**: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura. 2019. 133 fls. Dissertação (Mestrado em comunicação) Universidade Estadual de Londrina. 2019.

MATHIAS, Tânia Sayuri Ida. **Livro de Imagem**: possibilidades de leitura estética. 2005. 243 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Tecnologia). Programa de pós-graduação em Educação, Área de concentração Formação de Professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia). Universidade Estadual Paulista (Unesp) Presidente Prudente-SP, 2005.

MELO, Meiriane Viana. **Os livros de imagem na educação das crianças pequenas**: as percepções de professoras da pré-escola. 2021. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul-SP, 2021.

MELLO, Roger. **Selvagem**. São Paulo-SP: Editora Global, 2010.

MENDES, Claudia. **Singular e plural**: Roger Mello e o livro ilustrado. 2011. 224 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2011.

MENDES, Claudia. **Design emocional e o livro ilustrado**: a experiência material na produção de sentidos. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Literatura e Crítica Literária, São Paulo: PUC-SP, v. 2, n. 24, p. 45–60, 2020.
Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/47507> . Acesso em: 22 out. 2024.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279 fls. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP, 2019.

MORAES, Odilon. **Quando a Imagem Escreve**: reflexões sobre o livro ilustrado. Campinas-SP, 2019. 230 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas-SP, 2019.
Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3051>. Acesso em: 21 set. 2024.

MOREIRA, Cristiana Santana. **A formação de formadores de leitura literária**: os saberes que articulam suas práticas formativas. 2017. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

MORICONI, Renato. **Bárbaro**. São Paulo-SP: Companhia das Letrinhas, 2023.

MUNITA, Felipe; FREITAS, Lauro de. **Eu, mediador(a)**. Mediação e formação de leitores. Tradução Dolores Prades. Solisluna Editora, São Paulo-SP, Selo Emília, 2024.

NAKANO, Renata. **Livro Ilustrado**: definições, leitores, autores. 2012. 126 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro-RJ, 2012.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. **A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras**: a mediação de leitura em foco. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília-DF, v. 103, n. 263, p. 160–180, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4822>. Acesso em: 21 dez. 2024.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT Carole. **Livro Ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel. Editora Cosac Naify, São Paulo-SP, 2011.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura Mediada do Livro de Imagem no Ensino Fundamental: letramento visual. Interação e Sentido**. 2013. 254 fls. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2013.

NUNES, Marília Forgearini. **Formação de professores leitores: uma experiência de leitura mediada**. Educere et Educare: Revista de Educação, Cascavel-PR, v. 17, n. 42, p. 252, maio/ago. 2022. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/20504>. Acesso em: 19 set. 2024

NUÑEZ, Emília. **Doçura**. São Paulo-SP: Editora Tibi, 2022.

OLIVEIRA, Ieda de (Org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil com a palavra o ilustrador**. Editora DCL, São Paulo-SP, 2008.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e ethos docente**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos [recurso eletrônico]. 1. ed. – Natal-RN: EDUFRN, 2021, p. 41-. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/9fdcl1d00-ec7a-43fe-9062-b7ae41c481af> Acesso em: 20.dez. 2025.

PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. Editora Biruta, São Paulo-SP, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joacaba-SC, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732005/html/> Acesso em: 20.dez.2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo-SP: Paulus, 2010. p. 103–128.

PAZ, Demétrio Alves; THIMÓTEO, Saulo Gomes; BERNED, Pablo Lemos. Literatura e caminhada: problemas de mediação de leitura. **Fragmentum**, n. 57, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179219463744>. Acesso em: 7 nov. 2025.

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza e o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis-SP, 2016.

RAMIL, Chris de Azevedo; SOARES, Lucas Gonçalves; PERES, Eliane. O uso de livro-imagem e a produção textual: uma experiência com alunos de 5º ano em uma escola no campo. **@mbienteeducação**, São Paulo-SP, v. 10, n. 2, p. 197–216, 2017. Universidade Cidade de São Paulo.

Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/53>. Acesso em: 22 set. 2024

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte-MG, Autêntica Editora, 2011.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. São Paulo-SP: Editora Pulo do Gato, 2012.

ROCHA, Juliana dos Santos. **O projeto ler é viver**: um estudo de caso sobre a leitura literária na escola. 2020. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo-SP: Summus, 1982.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, v.34, n.72, p.151-167, 2018.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2438> . Acesso em: 20 dez. 2025

SETTON, Luisa. **Estudo sobre o livro-imagem**: composição, leitura e criação. 2024. 99 fls. Dissertação (Mestrado Literatura e Crítica Literária) Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo-SP, 2024.

SILVA, Sayonara Fernandes da. **Por uma pedagogia do visual**: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil. 2020. 349 fls. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal-RN, 2020.

SOUZA, Fabiana Amorim Siqueira de. **O livro de imagem na Educação Infantil**: ressonâncias da leitura na perspectiva das docentes. 2022. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho, São Paulo-SP, 2022.

ZIMMERMANN, Anelise; FREITAS, Neli Klix. O livro ilustrado e a imaginação: escritor, ilustrador e leitor em uma trama interativa. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis-SC, v. 3, n. 1, p. 137–150, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p137>. Acesso em: 22 out. 2024.