

A mediação de leitura do livro-imagem e suas interseções com criações artísticas e brincantes das crianças

The mediation of image book reading and its intersections with children's artistic and playful creations

La mediación de la lectura del libro de imágenes y sus intersecciones con las creaciones artísticas y lúdicas infantiles

Monisa Maciel Pasqualini da Silva¹



<https://orcid.org/0009-0002-4594-5721>

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi²



<https://orcid.org/0000-0001-6978-864X>

Resumo: O artigo explora a mediação de leitura e o brincar como meios de promover experiências significativas entre crianças e livros contemporâneos voltados à infância. Inserido em uma pesquisa de mestrado em andamento, o estudo combina o Estado do Conhecimento com o método de estudo de caso para investigar como a mediação de leitura do livro-imagem pode criar condições para vivências brincantes. A pesquisa explora diversos elementos, incluindo a leitura, suas mediações e mediadores(as), as crianças como receptoras ativas, as interações entre professora e crianças, as relações crianças-livro-autor-ilustrador, as interações entre as próprias crianças e o brincar. Os resultados indicam que a mediação realizada por professores(as) da Educação Infantil com o livro-imagem é uma ação fecunda para mobilizar a imaginação, a expressão, o brincar e o estabelecimento de interações entre as crianças, além de contribuir positivamente para sua formação leitora.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Livro-imagem. Crianças pequenas. Educação Infantil.

Abstract: This article explores reading mediation and play as ways of promoting meaningful experiences between children and contemporary books aimed at children. As part of an ongoing master's research project, the study combines the State of Knowledge with the case study method to investigate how reading mediation using picturebooks can create conditions for playful experiences. The research explores several elements, including reading, its mediations and mediators, children as active receivers, interactions between teachers and children, relationships between children-books-authors-illustrators, interactions between children themselves and play. The results indicate that mediation carried out by Early Childhood Education teachers with picturebooks

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-So) da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar). Professora do Colégio Anglo Sorocaba. E-mail: projeto.leitura@gmail.com

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Pós-doutora em Educação pela FEUSP e University of Melbourne (Australia). Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (DCHE-So/PPGE-So UFSCar). E-mail: lucialombardi@ufscar.br

is a fruitful action for mobilizing imagination, expression, play and establishing interactions among children, in addition to contributing positively to their reading development.

Keywords: Reading mediation. Image book. Small children. Early Childhood Education.

Resumen: El artículo explora la mediación lectora y el juego como medios para promover experiencias significativas entre los niños y los libros contemporáneos dirigidos a niños. Insertado en una investigación de maestría en curso, el estudio combina el Estado del Conocimiento con el método del estudio de caso para investigar cómo la mediación de la lectura de libros de imágenes puede crear condiciones para experiencias lúdicas. La investigación explora varios elementos, incluida la lectura, sus mediaciones y mediadores, los niños como receptores activos, las interacciones entre maestros y niños, las relaciones niños-libro-autor-ilustrador, las interacciones entre los propios niños y el juego. Los resultados indican que la mediación que realizan los docentes de Educación Infantil con el libro ilustrado es una acción fructífera para movilizar la imaginación, la expresión, el juego y el establecimiento de interacciones entre los niños, además de contribuir positivamente a su educación lectora.

Palabras-clave: Mediación lectora. Libro de imágenes. Niños pequeños. Educación Infantil.

Introdução/Apresentação

A mediação de leitura com o livro-imagem na Educação Infantil é uma ação fértil para a mobilização da imaginação, da expressão e do estabelecimento de interações entre as crianças. Neste campo, o presente artigo, nasce de uma pesquisa de mestrado em andamento que procura investigar como a leitura de livros-imagem pode fomentar vivências brincantes e criar condições para experiências de jogo com variadas linguagens artísticas. A questão central que guia este estudo é: como a mediação de leitura do livro-imagem na Educação Infantil pode criar condições para a realização de vivências brincantes?

Para responder a essa pergunta, a pesquisa adota uma metodologia qualitativa, fundamentada nos princípios do Estado do Conhecimento (EC), somada ao estudo de caso. A análise aqui apresentada inclui episódios de mediação de leitura realizados em 2022, em uma pré-escola, pela primeira autora, que servem como reflexões preparatórias para a entrada em campo, planejada para o próximo ano.

O artigo apresenta uma revisão de literatura que trata das bases da mediação de leitura na Educação Infantil e discute o conceito de livro-imagem, considerando suas funções e potencialidades na leitura de imagem no contexto educativo com crianças pequenas. O livro-imagem, compreendido como um objeto da arte contemporânea, não apenas permite o exercício da leitura de imagem/da obra, mas também mobiliza as crianças a se engajarem em diferentes tipos de jogo, na criação autoral de significados, na prática da criatividade. Assim, busca-se compreender de que forma o livro-imagem pode ser um catalisador para a expressão artística e o brincar, e conectar a literatura contemporânea ao imaginário das crianças na primeira infância.

Perspectiva metodológica

A fim de atender aos requisitos científicos para a presente pesquisa, a metodologia utilizada possui caráter qualitativo, com base nos princípios do Estado do Conhecimento (EC), somada ao método do estudo de caso. A revisão da literatura, que envolve referências teóricas basilares, é base para as análises aprofundadas de um determinado objeto, qual seja, as experiências vividas pela primeira autora do presente artigo com a mediação de leitura do livro-imagem e a proposição de brincadeiras para crianças pertencentes à Educação Infantil, no momento da pesquisa.

De acordo com Robert Yin (2001, p. 32), “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Isto posto, o estudo se realiza por meio da metodologia estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa que visa investigar um tópico empírico, segundo um conjunto de procedimentos. A unidade de análise ou, por sua vez, o caso explorado e analisado está relacionado às práticas de mediação de leitura com o livro-imagem, realizadas pela primeira autora deste artigo na modalidade da Educação Infantil, na procura por responder à pergunta-problema da pesquisa que se estabelece a partir de: “como a mediação de leitura do livro-imagem na Educação Infantil pode criar condições para a realização de vivências brincantes?”

Desta feita, em se tratar de uma pesquisa de Mestrado em andamento na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, decidiu-se que o presente artigo apresentará parte da revisão da literatura somada à análise de dois episódios de mediação de leitura de livro-imagem, realizados pela primeira autora em 2022. A reflexão sobre episódios passados foi incorporada como etapa essencial do processo de pesquisa, para funcionar como reflexão sobre a ação e preparação para a ida a campo. Haja vista que a mestranda realizará ao longo de 2025 a “[...] focalização de um sistema delimitado” (Rabitti, 1999, p. 29), para conduzir um exame detalhado e aprofundar a compreensão sobre a complexidade da mediação de leitura em uma pré-escola da rede pública de ensino, localizada no interior do estado de São Paulo.

As sessões de orientação e os diálogos nelas ocorridos revelaram, tanto para a orientadora quanto para a mestranda, a importância de revisitar episódios passados para aprofundar compreensões acerca dos princípios do trabalho com as artes, a literatura e o brincar com a criança pequena. Refletir cuidadosamente sobre as ações anteriores de mediações mostrou-se fundamental para que a pesquisadora tenha requisitos para desenvolver maior consciência dos conceitos, valores e métodos que sustentam a mediação artística entre as crianças e o livro-imagem, tais como os modos de interação entre professora e crianças, as relações entre pares, a partir dos princípios do brincar como fundamento. O processo de reflexão permite que a mestranda e sua orientadora reexaminem os

desafios enfrentados, as dúvidas levantadas, os aspectos que respeitam os pontos de vista das crianças e os que não se mostraram adequados, o que fortalece, por assim dizer, o compromisso com a prática mais consciente e fundamentada. Ressalta-se, portanto, que o artigo explora dois episódios específicos, ocorridos em uma pré-escola no ano de 2022, no qual destaca-se como a análise retrospectiva contribui com um futuro estudo de campo respeitoso e ético, não apenas em relação às crianças, mas igualmente em relação à própria metodologia de pesquisa.

Primeiramente, buscou-se constituir um Estado de Conhecimento, que é um tipo de pesquisa bibliográfica, que faz a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini, 2014, p. 102). A escolha dessa metodologia se deu pelo interesse de criação de uma trajetória investigativa, que tenha tanto rigor científico como implique no domínio do campo em estudo pela pesquisadora.

Na presente proposta analítica isto se dá por meio do compromisso de mapear e analisar a produção acadêmica do campo, seguir o percurso metodológico de definir o objetivo, os descritores de busca (palavras-chave), fazer a pesquisa do material bibliográfico nas bases de dados selecionadas e, na sequência do processo, cumprir as etapas construtivas para a organização do *corpus* de análise denominadas: (i) bibliografia anotada, (ii) sistematizada, (iii) categorizada e (iv) propositiva (Morosini, 2014; Kohls-Santos e Morosini, 2021; Morais e Morosini, 2023). Além disso, o EC propõe que se vá além da categorização, pois faz-se necessário conhecer o contexto da produção científica, como seu país, sua localização por região e a instituição na qual está inserida (Morosini, 2015). Insta pontuar que tal processo de análise encontra-se em andamento no *corpus* de análise e pretende-se que gere maiores aprofundamentos.

Conforme Kohls-Santos e Morosini (2021) a etapa da bibliografia anotada se refere à identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que compõem parte do *corpus* de análise. A bibliografia sistematizada representa a leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção dos que farão parte da análise e escrita do Estado do Conhecimento. A bibliografia categorizada é a etapa de reorganização do material selecionado com reagrupamento em categorias temáticas. E a bibliografia propositiva, é a organização e apresentação de proposições presentes nas publicações e propostas emergentes, a partir da análise realizada.

Pelo exposto, Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125) afirmam que:

O Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos

de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa.

A revisão bibliográfica da pesquisa, entendida como parte da construção do Estado de Conhecimento, envolveu a sistematização de tabelas com as referências que foram selecionadas nas buscas em duas bases de dados: o (i) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³ e o (ii) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴. Para buscar os trabalhos que se encontram em leituras contínuas, foram utilizados os seguintes descritores: mediação AND leitura; livro-imagem; livro AND ilustrado; livro-álbum; livro AND gravuras.

A partir do fazer metodológico, pelos descritores, foram selecionadas e agrupadas em tabelas 41 dissertações de Mestrado e 6 teses de Doutorado, distribuídas no recorte de tempo estipulado de 1991 e 2023. 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 (7); Região Sudeste (29); Região Sul (10).

Destaca-se, por hora, que não foi encontrada tese ou dissertação da Região Centro-oeste no recorte de tempo indicado. Por sua vez, dentre os artigos selecionados para tal campo de análise, 10 são da Região Sul, 8 da Região Sudeste; 2 da Região Norte e 1 da Região Nordeste.

No que tange às duas cenas pedagógicas apresentadas, ambas são com crianças da faixa etária de quatro e cinco anos de idade, pertencentes a uma escola de Educação Infantil da rede particular da cidade de Sorocaba-SP, nas turmas de “Infantil 4”, dos períodos manhã e tarde.

As cenas pedagógicas são a mediação de leitura do livro “Bárbaro”, de Renato Moriconi (2013) e do livro “Selvagem”, de Roger Mello (2010). Para as análises aprofundadas foram utilizadas gravações das falas das crianças, bem como o uso dos diários da professora, nos quais documentou tanto suas próprias ações, seu fazer docente, como as das crianças, por fim, diálogos que não foram gravados, com vistas a contribuir com maiores possibilidades de análise de como sua prática evolui. Para assegurar a ética da pesquisa, nas transcrições das falas das crianças utilizou-se letras, bem como o substantivo “professora” para se referir à mediadora, que é a primeira autora deste artigo.

Robert Yin (2001) disserta que é muito comum que se faça uma interpretação equivocada de que as estratégias de pesquisa devem ser dispostas hierarquicamente. De acordo com o autor, muito embora cada estratégia tenha características distintas e limitações, pode-se usar mais de uma estratégia em um mesmo estudo e os métodos podem se sobrepor. De fato, ao considerar o objeto da pesquisa em questão, há diversos assuntos envolvidos. A noção de mediação de leitura de livros-imagem e

³ <https://periodicos.capes.gov.br/>

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

criação de vivências brincantes com crianças pequenas, não torna possível abordar o problema com base em um único método; haja vista que se trata da diversidade de elementos da leitura, suas mediações, seus(suas) mediadores(as); das crianças como receptoras não passivas; das interações entre professora-crianças, crianças-livro-autor-ilustrador e crianças-crianças; e do brincar. Assim, além de utilizar o EC e o estudo de caso para a análise dos episódios de mediação de leitura, a base encontra-se em mais duas fontes.

A fim de contribuir com o aspecto da leitura da imagem feita pelas crianças, com intuito de desenvolver o pensamento crítico e a percepção visual, baseou-se nos conceitos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2022), que consideram a leitura individual, as leituras coletivas e as releituras feitas pelas crianças, com a orientação de que a mediação voltada à leitura das imagens seja feita por meio de perguntas e não de interpretações prévias das pessoas adultas (Barbosa, Lima, 2024).

Como categorias de análise, nos baseamos em Mira Stambak *et al* (2021), que propõem observação de aspectos tais como: o grau de envolvimento das crianças, o grau de exploração do objeto livro-imagem e outros objetos/materialidades nas brincadeiras, as trocas entre pares, os tipos de brincadeiras que foram criadas (corporais, dramáticas, visuais, musicais, condutas simbólicas, faz-de-conta, etc.) e as falas das crianças (escutadas, anotadas, gravadas) sobre temas do livro, temas imaginados, invenções ficcionais.

Stambak *et al* (2021), apresenta pesquisas de criancistas e criancólogas que investigam as práticas pedagógicas com crianças pequenas e militam na área, o que se tornou inspiração para refletir acerca dos episódios de mediação de leitura do livro-imagem.

É imperioso afirmar que, para além dos trabalhos das diversas autoras presentes em Stambak (2021) se referirem a estudos com crianças pequenas das creches (de zero a três anos) e este estudo se voltar ao trabalho com crianças da pré-escola (de quatro e cinco anos), os princípios que sustentam o trabalho pedagógico constantes da obra são condizentes com todas as reflexões necessárias, a fim de que nos tornemos capazes, em pleno processo de pesquisa, de ser professoras-adultas cúmplices das crianças, que “[...] estranham o familiar e familiarizam-se com o estranho” (como colocam as coordenadoras da série Suely Amaral Mello, Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Lúcia Goulart de Faria), e de “[...] desmontar preconceitos e virar o mundo adultocêntrico de ponta-cabeça para enxergar a criança desde pequenininha como construtora das culturas infantis, contribuindo para a construção da realidade social” (Mello; Barbosa; Faria, 2021).

A mediação de leitura para crianças

Aline Bruniczac (2022) recorre a Antônio Cândido (2011) e Yolanda Reyes (2012) para compreender o mergulho ao universo da ficção e da poesia como uma necessidade humana, indispensável à humanização e ao equilíbrio social.

Por conseguinte, a partir das colocações de Cândido (2011), reafirma-se que uma sociedade justa pressupõe o respeito à fruição da arte e da literatura como direito inalienável. Reyes (2012) afirma que embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro, contribui para que se abram portas para a sensibilidade e ao entendimento de nós mesmos e dos outros. Para além, Bruniczac (2022) reafirma a literatura como fator indispensável a vida humana e reivindica seu lugar na escola e, de modo especial, na modalidade da Educação Infantil, “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” (Bruniczac, 2022, p. 36).

Ficção, poesia e ação dramática, presentes nas obras literárias representam possibilidades vivenciais que organizam sentimentos, questionam acerca de nossas visões sobre o mundo, enriquecem percepções por meio da imaginação, da possibilidade de colocar-se nas situações descritas nas obras, mesmo que em silêncio (Candido, 2011; Bajour, 2012; Bruniczac, 2022).

Para Bruniczac (2022), a mediação de leituras na Educação Infantil expande relações humanas entre adultas e crianças, pois as percepções do(da) professor(a) se modificam, passam a ser mais sensíveis, “[...] compreendendo todos os universos possíveis trazidos pela literatura e a riqueza de vivências que oportunizadas as crianças através dela” (Bruniczac, 2022, p. 85).

Pelo exposto, de acordo com esta pesquisadora, a consistente constituição de um(a) professor(a)-mediador(a) se dá mediante a combinação do seu papel de leitor(a) de diversos gêneros literários, com a consciência que tem do quanto de si existe nas interações no momento da leitura. Ter encontros com a literatura e múltiplas experiências com a leitura é o que, primeiramente, inspirará o ato de mediar. Em seguida, ter consciência das experiências vividas em sua própria infância, das bagagens que o(a) transformaram e que serão revisitadas nos momentos de mediação, faz o(a) professor(a) “[...] criar pontes, não apenas pensando em travessias, mas em ligações, entre a docência e a mediação” (Bruniczac, 2022, p. 16).

Isto posto, considera-se que o papel da criança na mediação, a partir do encontro entre o texto e a criança, é estabelecido frente ao que Kivia Faria (2014) afirma acontecer já a partir da década de 1960 pelos novos modos de conceber a leitura literária, que confere *status* à perspectiva de quem lê, em vez de ter as obras compreendidas sob a égide exclusiva de seus autores.

Paulatinamente, as análises sobre literatura passam a se preocupar com a interação entre a obra e o(a) receptor(a), considerar a dinâmica de comunicação, as possibilidades de interpretação e de construções de sentido nos polos artístico, do autor, e estético, do leitor.

Neste sentido, em se tratar das interações texto/leitor(a) passam a ser preponderantes na mediação de leitura a compreensão dos sentidos da criança, os processos de ressignificação dos textos pelas crianças, como coautoras e coprodutoras que inauguram novas compreensões. Com isso, busca-se valorizar a reinvenção das narrativas pelas crianças, as criações brincantes que fazem a partir das fábulas, as frestas e lacunas que as crianças encontram nas histórias e as completam com outras indeterminações, não preocupadas com certezas (Faria, 2014).

O livro-imagem, quais leituras provoca?

Entende-se que as crianças têm acesso a ampla variedade de imagens em diversos ambientes, as quais contribuem com a formação cultural, artística e cognitiva. As imagens estão em ambientes públicos, como ruas, parques, supermercados, lojas e shoppings, em ambiente doméstico, em ambientes virtuais, nas creches e pré-escolas. Não raro, esquece-se que o contato, ainda que superficial, com diversos tipos de imagem exerce um papel relevante na interpretação e atribuição de significados pela criança a respeito das coisas. Neste sentido, encontra-se no contexto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a importância de as crianças desenvolverem senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca por meio de muitas linguagens, sendo a visual uma delas. Pontua-se como direito das crianças a apropriação das culturas, a ampliação de repertórios e o exercício de leitura e interpretação dos elementos visuais que compõem seus contextos não somente por meio de textos escritos, mas também imagéticos. Pelas lentes de Alba Lessa (2023, p. 31), “[...] a escola é a porta de entrada para o letramento visual”.

Assim sendo, é tarefa da Educação Infantil a promoção da alfabetização visual, o que pode ser feito de modo lúdico e artístico, por meio do livro-imagem enquanto objeto da arte contemporânea. O trabalho pedagógico que se faz com a literatura na Educação Infantil, tanto na arte de contar histórias como nas práticas de mediação de leitura, pode ser muito enriquecido ao estabelecer encontros com o livro de imagens ou livro ilustrado.

O livro-imagem é uma obra na qual a palavra pode se fazer presente em momentos pontuais da narrativa, mas a imagem é a protagonista. A palavra se faz presente no título da obra, nos dados da contracapa, na ficha catalográfica, no nome do autor(a) / ilustrador(a), a depender da origem da obra contém o nome do(da) tradutor(a), além do nome da editora que o publicou. De acordo com Lessa, a configuração de um livro cujo enredo é contado por imagens, suscita a curiosidade sobre como deve

ser feita a sua mediação, como se apresenta o livro para as crianças e como será a recepção delas. Conforme aponta a pesquisadora, “A partir das pistas, podemos compreender e fazer a leitura dos elementos plásticos que estão contando a história. O projeto gráfico e o formato de cada livro têm uma proposta diferente e irão exigir da criança e do adulto mediador formas singulares de perceber a narrativa” (Lessa, 2023, p. 13).

Ao tratar da Abordagem Triangular no ensino das artes, Ana Mae Barbosa (2022) afirma que a dimensão da leitura de imagem, em comunhão com o fazer e o contextualizar, tem por objetivo desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante, a crítica para analisar imagens, objetos e a realidade percebida, bem como estimular a ação criadora, “[...] não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a” (Barbosa, 2022, p. 2).

Ressalta-se que, para esta autora, a leitura como identificação cultural, necessidade de reconhecimento de si e de construção da realidade, deve ser o centro da educação. Neste sentido, afirma que a leitura não deve ser desenvolvida tão somente pelas palavras, mas também “[...] leitura de gestos, ações, necessidades, desejos, expectativas, imagens e objetos” (Barbosa, 2022, p. 2).

A pesquisadora Celia Abicalil Belmiro (2014) explica que o livro de imagens ou livro-imagem é um gênero, bem como um modo de operar a realidade ficcional, que não significa coleção de imagens em um livro, como um álbum de fotografias ou catálogo de exposição. No contexto da literatura infantil, inclui pessoas adultas como possíveis leitores(as), explora recursos visuais e características particulares da imagem, acrescidos, por vezes, do recurso verbal.

Belmiro (2014, n.p) afirma que o livro-imagem:

Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo isso apenas através das imagens.

Mediante o questionamento, se todo livro que contém ilustrações pode ser considerado um livro ilustrado, Moraes (2019) afirma que o livro ilustrado é uma forma narrativa contemporânea que seria, assim como entende a maioria de estudiosos do tema, a partir dos anos 1980, não simplesmente um livro que contém palavras e imagens simultaneamente, todavia que tenha maneira própria de ordená-las, obter efeitos de uma narrativa híbrida, assentada em dois códigos diferentes que, além de constituir um território específico da linguagem, necessita da postura diferente do(da) leitor(a) / espectador(a). Há convites a outros modos de leitura.

Segundo Moraes (2019, p. 18), o livro ilustrado tem “[...] dupla orientação, isto é, a possibilidade de falar coisas distintas com as imagens e com as palavras pela simples diferença de natureza de cada uma dessas linguagens”.

Concomitantemente, se a leitura de imagem representa a construção de conhecimento, leva-se a arte a ser não somente deleite, mas ao mesmo tempo ser base ao exercício da crítica cultural e social (Barbosa, 2022). O livro-imagem pode ser um meio potente de despertar os sentidos na Educação Infantil e aprender. Afinal, como explica Moraes (2019), este tipo de livro, que nasceu dentro do universo infantil e é reconhecido e estudado pela complexidade escondida atrás de aparente simplicidade, possibilita a exploração da linguagem imagética, com seus mistérios e ambiguidades.

Belmiro (2014) ressalta que os códigos imagéticos (cores, traços, volumes) dão destaque à narrativa e serão lidos, todavia afirma que essa leitura não precisa ser simplificada, uma vez que a imagem não é somente descritiva, colada à realidade exterior da existência dos objetos. A autora afirma que é semanticamente enriquecida para dar às condições de leitura um tempo de reflexão, um espaço de maturação de sentidos, e se confia na “capacidade leitora” de quem lê. Da mesma forma, Ana Mae Barbosa (2022) enfatiza que a leitura de imagens não é uma leitura apenas dos aspectos formais em termos de linha, cor, espaço etc., mas sim, uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora do ponto de vista social.

De acordo com Moraes (2019), no livro ilustrado as palavras podem até se retirar da cena e deixar que tudo aconteça em silêncio, com imagens que são narradas, como protagonistas. Inspiradas por esta ideia, vislumbra-se o livro-imagem como caminho potente de comunicação visual, que pode proporcionar à criança pequena possibilidades de leitura da sua materialidade, das personagens, dos cenários, das narrativas, as quais poderão ser recriadas pela inventividade da criança. É resguardado o espaço e o tempo aos(as) leitores(as) infantis de dar andamento à obra, com sua releitura criativa, pois dada a configuração deste tipo de obra, “[...] os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria” (Ramos, 2011, p.109).

Ler e brincar com “Bárbaro”

A vivência de mediação do livro “Bárbaro”, de Renato Moriconi (2013) ocorreu em um cantinho que fica depois do parque, lugar muito agradável e propício à mediação do objeto livro para a infância. É espaço mais silencioso, no qual é possível apreciar o cantar dos pássaros em meio a duas grandes árvores que acolhem as crianças em suas sombras generosas. Há um jardim verde com flores roxas e duas muretas onde as crianças se sentam. Este lugar se tornou tão querido pelas crianças para as vivências com os livros que elas decidiram chamá-lo de cantinho dos livros.

A professora começa a ação com convites às crianças. O primeiro deles é feito em forma de bordão, que é uma prática que faz parte da sua arte como contadora de histórias: que venham aquecer a imaginação na potência, super, hiper, mega, *master, plus, advanced, power!* O segundo convite, igualmente relacionado à ativação do imaginário e da criatividade é para que brinquem de ser detetives literários(as), isto é, que busquem observar pistas na história, com olhar atento para todos os detalhes do livro, inclusive da sequência da narrativa visual.

No processo de mediação, a próxima etapa realizada pela professora é apresentar às crianças o nome do livro, na busca por instigar a curiosidade e interesse pela obra. Ao saberem que o título da obra é “Bárbaro”, as crianças ficaram curiosas e manifestaram o desejo de opinar. Em vista disso, a professora já deu início ao ato intencional de escutar. Professores(as)-mediadores(as) que exercitam a escuta mudam o percurso da relação da criança com as narrativas textuais e visuais. Por tal razão, desde o momento inicial da mediação é importante escutar o que as crianças desejam expressar.

Cecília Bajour (2009, 2012) ressalta o quanto a escuta tem grande valor na relação pedagógica como vínculo entre docentes e crianças em diversas práticas de leitura literária. Para a autora, escutar, tal como ler, tem a ver com o desejo e a disponibilidade para receber e valorizar as palavras das outras pessoas em toda a sua complexidade, ou seja, não somente naquilo que é esperado, tranquilizador ou condizente com os sentidos, para além, o que nos contesta ou desvia das diferentes interpretações de mundo. Afirma que “[...] quando ouvimos a forma única como as crianças nomeiam o mundo, colocamos as nossas fibras interpretativas numa tensão saudável, atitude que pode ser muito interessante e produtiva se vista na perspectiva da possibilidade e da confiança e não do déficit ou da carência” (Bajour, 2009, p. 55).⁵

Desta forma, os diálogos com as crianças já têm início, pois, percebe-se o interesse delas pelo título do livro, antes mesmo de iniciar a leitura, a professora indaga: “Que história será que este livro conta?”

Criança A – Acho que tem uma barba.

Criança B – Aaaaaah! Acho que ele tem uma barba gigante que vai até o céu.

Criança C – Eu acho que o livro tem um bigode.

Criança D – Uma barba muito alta que chega até Deus.

Criança E – Uma barba muitoooooooo grande.

Criança F - Acho que o livro tem bigode e barba.

Criança G - Deve ter barbinha.

Criança H - Hummm deve ter barbona.

Criança A - É barba mesmo.

Criança G- A barbinha deve ser branquinha.

⁵ Tradução pelas autoras do original “*Quando escuchamos la manera singular en que los niños nombran el mundo ponemos en saludable tensión nuestras fibras interpretativas, actitud que puede ser muy interesante y productiva si se la mira desde la posibilidad y la confianza y no del déficit o la carencia*”.

Em seguida, a professora-mediadora apresenta a capa do livro, faz descrição da imagem e volta a fazer uma pergunta para as crianças: “E vendo a capa, qual história vocês pensam que o livro conta?”

Criança C – Acho que o livro fala de cavalos.

Criança D – Parece que o rei salvou a princesa de um monstro.

Criança E – Eu acho que a princesa salvou o rei .

Criança A – Eu acho que é o cavalo de um rei que salvou uma pessoa.

Criança L - O príncipe que tem cavalos.

Criança B – Eu acho que o príncipe salvou a pequena sereia.

Criança N - O cavalo que salva a princesa e o príncipe.

Criança M – Cavalos.

A partir destes dois questionamentos a professora continua com a mediação, instiga as crianças a observarem o formato, tamanho, materialidade e cores que o compõem. A obra narra a aventura de um cavaleiro que passa por muitas adversidades como o fogo, altura, plantas carnívoras, monstros de um olho só e seres assustadores. A professora usa os movimentos do corpo. Segundo Bajour “[...] a escuta é estendida não só ao que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz” (Bajour, 2012, p.44).

A professora brinca de movimentar o livro para cima e para baixo e acompanha o ritmo da imagem da obra: se a personagem está no alto ela sobe na mureta, se está embaixo ela desce da mureta. Esse vai e vem da professora, que brinca com a imagem do livro, foi convite silencioso ao qual as crianças rapidamente aceitaram e acompanharam com olhares.

A mediação gerou atenção. As crianças estão atentas aos detalhes que compõem a cena imagética e fazem falas sobre serem detetives literários(as), que devem achar pistas no livro. Olhares curiosos acompanham atentamente o movimento do folhear de cada página e ocorrem participações com falas espontâneas, que expressam o que sentem, relatam como a obra as atravessa e perguntam sobre inúmeras coisas que a narrativa visual possa sinalizar. Surgem diferentes óticas para a narrativa de imagens.

Criança F – Eu vejo um homem e um cavalo, mas quero falar que vi um trenzinho na capa.

Criança B – O homem está em uma página e o cavalo em outra.

Criança C – Porque atrás está tudo branco.

Criança D – Tem um cavalo que parece carregar um tapete.

Criança E – O pelo do cavalo é preto.

Criança O - O tapete é amarelo e verde.

Criança P - O cavalo está triste?

Criança C - O homem tem um escudo.

Criança Q- Tem uma espada também.

Criança H – É um penhasco.

Criança I – Para mim é uma teia.

Criança K – Eu acho que é uma estátua.

Criança D – É montanhas!

Criança F – Porque tem parte em branco.

Criança D - Será que é mato alto?

Criança A - Ele tem saia!

Criança B - E botas com cordinhas.

Uma criança questionou onde iria o cavaleiro e o cavalo, igualmente observou que o cavaleiro carregava um escudo. Outra criança ficou intrigada com a cabeça do protagonista e perguntou se ele usava o penteado de “rabinho de cavalo”. Alguns responderam que seria um capacete e coletivamente construíram uma narrativa visual segundo suas óticas. Na cena do cavaleiro pulando de uma montanha para a outra, um menino achou que a imagem retratava um vale profundo e, logo em seguida, observa com detalhes aprofundados, conclui que era uma pista de skate. Uma menina afirmou ser um penhasco e outro menino complementou que tinha uma estátua gigante. Ao virar a página, crianças gritaram: “são pássaros do mal”, “são águias alienígenas”, “é uma águia com o bico aberto na cor azul”, “é um coração”. Chega a próxima página e um menino descreveu as cobras com as mãos com o movimento de abrir e fechar, outro considerou que a cobra do cantinho da página parecia um “dinossaurinho”.

A discussão cresceu e se tornou uma outra narrativa coletiva, que dizia parecer uma mulher mágica na nuvem que joga choque pela mão, que isso seria um “poderzinho” que sai das mãos igual fumaça de churrasqueira. Até que uma criança questionou: “Por que o Renato Moriconi deixou tanto espaço em branco?”

Neste momento aconteceu uma suspensão e, em seguida, teve início uma tempestade de ideias e diálogos entre as crianças, que entenderam que o ilustrador esqueceu de ilustrar; que devia estar cansado por isso tinha tantas páginas sem colorir; que se estava cansado era só descansar e continuar no outro dia; que não deixou as páginas todas coloridas porque foi tirar o sono da beleza, escovar os dentes e esqueceu; que dormiu e quando acordou não lembrava como pintar; que deixou em branco porque ficou com preguiça e levantaram a hipótese também que as pontas do lápis caíram e estava sem apontador. Ao chegar ao final do livro, mediante o suspense de quem eram as mãos grandes da imagem, muitas opiniões: seria o pai, um gigante, Renato Moriconi, um avô, o “Cristo reinventor”. O desfecho foi surpreendente e causou burburinho e surpresa entre as crianças.

A partir da ação de mediação do livro “Bárbaro” e, por meio, dos relatos das crianças foi possível observar a importância de terem experiência com o livro-imagem, para exercitarem o letramento visual junto ao(a) mediador(a), que conduza, provoque, instigue a curiosidade e leve a observação detalhada da narrativa de imagens. Esse processo de formação literária instiga a autonomia e criatividade como leitores(as).

De acordo com Alberto Manguel (2001) descreve-se a importância da imagem na nossa sociedade:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas, ou encenadas – atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor de ódio), conferimos à imagem uma vida infinita e inesgotável (Manguel, 2001, p. 27).

Após a mediação, as crianças foram convidadas a brincar inspiradas pelo convite feito pela professora de “aquecerem a imaginação e o coração”. O desejo e o prazer, que são inerentes à experiência literária, podem levar ao ato de brincar. As brincadeiras dramáticas que surgiram foram as de correr como guerreiros; cavalgar na balança como se fossem cavalos dos bárbaros em combate; construir espadas e escudos com objetos diversos que estavam à disposição no espaço externo. Uma criança balançava de olhos fechados, esfregava uma mão na outra, parecia se sentir inserida em uma aventura bárbara e outro estava preocupado se iria encontrar buracos no caminho e se o seu cavalo iria conseguir saltar. Uma criança falou para outra: socorro não encontro meu cavalo! E outros simulavam cavalgar concentrados nas suas aventuras. Outro grupo de crianças simulava escapar de cobras, dois meninos ao se imaginarem como bárbaros comentavam que estavam preocupados se iria chover e algumas meninas desviavam das plantas carnívoras. O parque se tornou um espaço de batalha e aventura dos pequenos bárbaros.

Como parte final do momento de brincadeira literária com “Bárbaro”, a professora propôs uma oficina de confecção de carrosséis, com vários tipos de papel, cola, tesoura, lápis de cor e tintas, a fim de que as crianças criassem cavalos, inspiradas pela história do bravo guerreiro que montou em seu lindo cavalo e saiu em uma perigosíssima jornada e brincassem de criar suas próprias histórias. As crianças que estavam envolvidas no processo de confecção do carrossel, deram nome aos cavalos e criaram novas narrativas enquanto recortavam e pintavam.

O tempo que a criança tem a experiência com o livro-imagem e a partir das conversas, são partilhas que expandem esta experiência para o brincar, aflora o imaginário que foi nutrido pela narrativa de imagens.

De acordo com Aline Pereira e Rosângela Gabriel (2018):

A possibilidade de ir além das imagens, palavras e situações descritas [...] evoca, a partir da leitura do livro, outras situações que não estão no livro, mas que têm relação com ele [...] Além disso, a leitura nos permite experimentar, transmitir, e conversar a respeito do que sentimos e ouvir o que outros sentem, bem como expandir a imaginação, emoções e experimentar outras situações e outros contextos, reais ou imaginários (Pereira; Gabriel, 2018, p. 163).

Esta experiência com o livro-imagem e o brincar objetivava observar se seriam promovidas possibilidades de coautoria e de leituras próprias feitas pelas crianças. Adriana Friedmann (2020, p. 90) questiona: “[...] o que o livro pode provocar em quem lê? Só ele já é capaz de criar experiências. E o que mais podemos fazer a partir da experiência de leitura?”

Ao realizar esta vivência com a mediação da leitura de imagens em conexão com o brincar, foi possível observar que o livro-imagem abre um universo de imaginação que levanta toda sorte de temas, que, conforme autora, “[...] podem apoiar crianças nas suas emoções, curiosidades e levá-las a explorar dimensões desconhecidas” (Friedmann, 2020, p.90).

Ler o livro-imagem objetiva, dentre outras coisas, proporcionar variadas experiências com objeto livro e as suas imagens como uma forma possível de aflorar e instigar o imaginário da criança, tanto individualmente como também como no jogo coletivo. Isto valoriza a possibilidade de reinterpretação do mundo, seus saberes, novos significados ao que foi dado e a ótica que a criança apresenta.

Foi possível verificar ainda que houve interesse das crianças pela ação da professora de ler o título do livro e de contar quem escreveu/ilustrou. A professora contou uma curiosidade sobre a biografia do autor e mostrou uma imagem dele, prática que proporciona proximidade entre as crianças e o livro, que gerou falas relacionadas ao autor, criou elos entre crianças e o objeto artístico. As crianças verbalizaram que Roger Mello é legal, pois fez um livro divertido, outra criança relata que o ilustrador o deixou curioso durante a leitura de imagem do livro.

Brincadeiras com “Selvagem”

O livro *Selvagem* de Roger Mello (2010) é convite a visitar a materialidade das cores vibrantes da capa, da variedade de tonalidades de cinza na composição da narrativa e o movimento de vai e vem das personagens. As ilustrações de Mello são marcadas por cores intensas e traços que provocam o imaginário. É uma narrativa visual que surpreende os(as) leitores(as) com mudanças de perspectiva de cenas, pois há um porta-retratos do qual o tigre sai e o homem entra, fazendo a obra ser provocadora de se ver de outros ângulos e criar variados desfechos pelas crianças.

A primeira mediação aconteceu em um espaço aberto, arborizado, com uma parede verde ao fundo e pequenas flores roxas. As crianças cantarolaram cantigas folclóricas e se sentaram na mureta para participar. A professora propôs a brincadeira de serem detetives literários(as), para mobilizar ludicamente o olhar atento e minucioso para a obra.

As crianças se envolveram na brincadeira literária já no início do processo de mediação, o que rapidamente deu início a conversas animadas.

Criança L: O que é este negócio segurando o abajur?

Criança B – Só tem cor cinza.

Criança C – Não tem palavra?

Criança E – O homem tem a cabeça pequena...

Criança F - É gente ou é um macaco segurando o abajur?

Criança B - Tem desenho, mas é quase tudo cinza.

Criança D - É cinza escuro e cinza claro!

Criança E – O tigre está na foto.

Criança B - Só o tigre está colorido.

Após o primeiro encontro, ocorreram mais duas sessões com o mesmo livro, pois o interesse pela obra não se esgotou; pelo contrário, elas continuaram descobrindo novas formas de vê-la. Segundo Marly Amarilha (2001), quando vivencia a mediação, a criança passa de forma significativa pelo processo imaginário como receptora, envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivendo na vida real e, “através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração” (Amarilha, 2001, p. 19).

Em um dos momentos seguintes, no anfiteatro, as crianças puderam observar o livro projetado no telão, com imagens grandes, o que proporcionou uma nova experiência visual. Juntas, construíram várias hipóteses sobre a história e os personagens: discutiram quem seria a personagem principal, quem segurava o suposto abajur – que poderia ser um macaco de estimação, um espião –, que o homem poderia ser um caçador, e que o tigre teria um toque de magia, entre outras interpretações. Em outro encontro, cada criança recebeu o livro em mãos, o que despertou novamente olhares curiosos e novas interpretações, enriquecendo ainda mais as percepções sobre a obra.

Diante do profundo envolvimento das crianças com o livro-imagem, foram propostos caminhos para experimentar sua releitura por meio do brincar, ação essencial e potente para aproximar a literatura do universo infantil. A professora sugeriu uma oficina de criação de porta-retratos, objeto significativo na narrativa visual do livro *Selvagem*. No enredo, o porta-retrato aparece diversas vezes em posições diferentes: em um momento, o tigre está na foto enquadrada, mas logo sai dela e do porta-retrato, como se ganhasse vida; em outro, o homem que inicialmente está em cena acaba dentro do porta-retrato. Essas transformações visuais inspiraram as crianças a explorar a narrativa com criatividade e envolvimento.

A partir da leitura da narrativa visual da obra, surgiu a ideia inicial de brincar com explorações de movimento, de entrar e sair de ambientes e grandes objetos, de ir de dentro para fora e vice-versa. Em seguida, foram oferecidos papéis nas cores laranja e preto (presentes no livro), para que as crianças pudessem incorporar esse movimento em suas criações no porta-retrato, utilizando recorte, colagem, desenho e pintura. Elas aprenderam a colar uma tira de papel nas figuras das personagens que criaram, permitindo o movimento de vai e vem dentro do porta-retrato. Interessantemente, todas optaram por criar um tigre, que no livro aparece inicialmente dentro do porta-retrato e depois se liberta.

Considerações

No que tange à produção científica levantada e analisada a partir da temática da mediação de leitura com o livro-imagem, identificou-se, na maioria das pesquisas encontradas, que é ressaltada a importância da leitura da imagem se fazer presente dentre as possibilidades pedagógicas de formação leitora das crianças pequenas, com vistas a ampliar as percepções, a compreensão dos sentidos das coisas e o pensamento crítico sobre os textos imagéticos que compõem o cotidiano.

Após as análises das experiências artístico-pedagógicas constatou-se que a mediação realizada por professores(as) da Educação Infantil com o livro-imagem pode ter grande impacto na formação leitora geral das crianças, bem como permite a criação de percursos inventivos com autoria delas. Os episódios evidenciam que as narrativas das crianças não precisam prezar pela lógica racional, mas sim, expressam sua corporeidade por meio do jogo. Esta ação pedagógica almeja a valorização do pensamento criativo, de opiniões diferentes que ensinam o gosto por se conhecer outros pontos de vista, para depois se retornar à sua própria opinião. Trata-se de um exercício que se estabelece com os movimentos de escutar a história, pensar, expor suas ideias, escutar outras crianças, refletir acerca das ideias de outras, assegurar um processo de questionamentos, criação e jogo, propiciado pela história, pelo livro.

Evidencia-se a partir das reflexões construídas, por conseguinte, que a mediação com o livro-imagem como uma ação cultural, artística, brincante e pedagógica que existem aspectos que devem ser melhorados quando for realizado, no próximo ano, o estudo de caso em uma pré-escola da rede pública de ensino. Um dos aspectos que será considerado é a valorização da diversidade étnica, regional e de gênero dos(as) autores(as) selecionados para as mediações.

Outro importante aspecto que está sendo estudado é como a professora pode se aproximar mais das diretrizes mencionadas por Stambak (2021) de que a atitude adotada na mediação seja de jogo, com o corpo em estado de jogo, não sendo predominantemente “diretiva”, que permita cada criança falar quando deseja, responder às perguntas caso se sinta segura. Stambak denomina “presença não dirigida” uma atenção focada nas ações das crianças, que manifesta interesse por suas falas e realizações, mas que permite maior liberdade a elas para mobilizarem, por meio do jogo e da imaginação, uma atribuição autoral de sentidos às leituras. Além disso, considera-se experimentar um tempo mais dilatado, que permita maior troca entre pares, bem como que as crianças tenham protagonismo na proposição de vivências brincantes.

É essencial que o(a) professor(a) tenha como propósito tornar o livro acessível às crianças por meio de uma curadoria cuidadosa, que valorize a diversidade étnica, regional e de gênero. Considerar essa pluralidade ao escolher os livros-imagem para a pré-escola ajuda a garantir que todas as crianças

possam se ver representadas e explorar diferentes perspectivas. Além disso, o universo literário deve ser apresentado de forma respeitosa, afetuosa e lúdica, promovendo uma escuta atenciosa durante a mediação. Essa escuta, conforme Bajour (2012), deve ser nutrida por leituras e conhecimentos sobre a construção de mundos através de palavras e imagens, para que as crianças se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros. Esse modo integrado de ler e brincar abre espaço na rotina escolar para o encantamento, para a leitura de imagens e para as reflexões espontâneas que nascem das próprias crianças, fortalecendo assim sua formação leitora, artística e brincante.

Referências

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

BAJOUR, C. Oír entre líneas: el valor de la escucha em las prácticas de lectura. **QUAESTIO**, Sorocaba, v. 11, n. 2, 2009, p. 53-68. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/99> Acesso em: 21 out. 2024.

BARBOSA, A. M. LIMA, S. P. **Artes visuais na Educação Infantil a partir da abordagem triangular**. São Paulo: Cortez, 2024.

BARBOSA, A. M. Leitura da imagem e contextualização na Arte/Educação no Brasil. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, 2022, p.1-17. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.127855>

BELMIRO, C. A. **Livro de imagens** [Verbetes]. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/fohade-rosto> Acesso em: 14 set 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_I10518_versaofinal.pdf Acesso em: 21 set 2024.

BRUNICZAK, A. K. **A ação de ler literatura na Educação Infantil: experiência de compreender-se professora-leitora-mediadora**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3626> Acesso em: 15 out. 2024

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro-RJ: Ouro sobre azul, 2011.

FARIA, K. P. M. **Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais!** A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14585> Acesso em: 21 set. 2024.

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

GONÇALVES, A. D. **Mediação de leitura**: imaginário, narrativa e corporeidade. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2816> Acesso em: 13 out. 2024

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica on line**, [s. l.], v. 33, 2021, p. 123-145. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 11 out. 2024.

LESSA, A. M. M. S. **O livro de imagem**: práticas de mediação de professoras no 1º ano do ensino fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31802> Acesso em: 13 set. 2024.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MELLO, R. **Selvagem**. São Paulo: Editora Global, 2010.

MORAES, O. **Quando a imagem escreve**: reflexões sobre o Livro Ilustrado. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3051>. Acesso em: 21 set. 2024.

MORAIS, V. M. de; MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre interação docente na produção textual no Ensino Fundamental híbrido. **Educação em páginas**, [s. l.], v. 2, 2023, p. 01-17. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13183>

MORICONI, R. **Bárbaro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

PEREIRA, A.; GABRIEL, R. **Como a leitura compartilhada é contemplada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – na etapa da Educação Infantil**. In: GABRIEL, R. et al. (org). (Per)curros (inter)disciplinares em Letras – percursos mais linguísticos. Campinas: Pontes, 2018.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emília. Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

STAMBAK, M.; BARRIÈRE, M.; BONICA, L.; MAISONNET, R.; MUSATTI, T.; RAYNA, S.; VERBA, M. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 22 out. 2024.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido: 29/11/2024
Aceito: 24/02/2025

Received: 11/29/2024
Accepted: 02/24/2025

Recibido: 29/11/2024
Aceptado: 24/02/2025

