



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANITA DOS SANTOS BRAGA LUZ

MEDIAÇÕES LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**ITAJAÍ
2025**

ANITA DOS SANTOS BRAGA LUZ

MEDIAÇÕES LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Isleide Steil**.

**ITAJAÍ
2025**

ANITA DOS SANTOS BRAGA LUZ

MEDIAÇÕES LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem

Itajaí, 28 de março de 2025.

Prof.^a Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Isleide Steil
UNIVALI – Orientadora

Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira
UNIVALI

Prof. Dr. Júlio Cesar Barreto Rocha
UNIR

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Cristina e José Roberto Braga, por me ensinarem com tanto amor e sabedoria o verdadeiro significado da vida, e o que realmente importa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

*Primeiramente, a **Deus** pela dádiva da vida, por iluminar meus caminhos e pensamentos diariamente.*

*À minha mãe, **Cristina Braga**, luz da minha vida, por estar sempre ao meu lado, oferecendo apoio e conselhos, vibrando comigo em cada conquista ao longo dessa jornada. Ao meu pai, **José Roberto Braga**, por me incentivar e me fazer acreditar que tudo já deu certo, sempre com o seu famoso “joinha”. Agradeço a ambos por serem pilares fundamentais em minha vida.*

*Ao meu esposo, **Rafael Aparecido da Luz**, agradeço por todo o amor, compreensão e dedicação diários. Obrigada por acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava. A vida é, sem dúvida, mais leve com você ao meu lado.*

*Às minhas queridas amigas, **Franciane Lucindo de Souza da Silva**, que me incentivou a dar o primeiro passo para cursar o mestrado, e **Abilene Bacca**, que seguiu firme comigo nessa caminhada, oferecendo apoio e coragem ao longo da jornada, sou imensamente grata. Caminhar ao lado de vocês me trouxe segurança e leveza.*

*À minha orientadora, **Prof.^a Dra Isleide Steil**, agradeço profundamente por compartilhar seu vasto conhecimento e por me guiar com paciência, dedicação e apoio durante todo esse percurso. Sou grata e feliz por contar com uma profissional tão excelente ao meu lado.*

*Finalmente, expresso minha gratidão a todos os **professores, professoras, mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, da Universidade do Vale do Itajaí**, que contribuíram ao longo da minha trajetória acadêmica. Cada um foi uma peça importante para que eu chegasse até aqui, e, por isso, todos fazem parte desta conquista.*

Obrigada a todos e todas!

*Deus nos dá pessoas e coisas, para
aprendermos a alegria... Depois, retoma
coisas e pessoas para ver se já somos
capazes da alegria sozinhos... Essa... a
alegria que ele quer.*
Guimarães Rosa

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Caracteriza-se como um estudo qualitativo e de natureza bibliográfica. Tem-se como questão problema: Como ocorre a mediação literária na Educação Infantil? Dessa forma, definiu-se como objetivo geral compreender como ocorre a mediação literária na Educação Infantil; e como objetivos específicos: mapear os conceitos de mediação literária para crianças nas pesquisas bibliográficas, identificar os textos literários infantis utilizados nas mediações literárias, analisar as proposições estéticas desenvolvidas nas mediações literárias com crianças na Educação Infantil. Para o levantamento de dados foi realizada uma busca na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre o período de 2014 a 2023. O estudo tem como aporte teórico os estudos de Martins (2005, 2006, 2011, 2014, 2017), que fundamentam a discussão sobre mediação cultural; Larrosa (2002, 2014, 2017), que dialoga sobre o conceito de experiência estética; e Barthes (2002, 2004), ao tratar sobre o texto literário. A análise dos dados ocorreu pela metodologia Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiazzi (2011). Como resultado, concluímos que a mediação literária desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, ao proporcionar o contato com textos que estimulam a sensibilidade, a imaginação e o pensamento crítico. Quando mediada de forma intencional e planejada, a literatura amplia a visão das crianças sobre o mundo e sobre si mesmas, promovendo tanto o prazer estético quanto a reflexão. O mediador, ao criar um ambiente engrandecedor e interativo, desempenha um papel importante no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos conscientes e criativas. Esse processo favorece tanto o crescimento intelectual quanto a sensibilidade dos jovens leitores, ao estimular a prática da leitura de maneira envolvente e significativa.

Palavras-chave: Mediação Literária. Texto Literário. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research was developed within the Research Group on Culture, School, and Creative Education, linked to the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí. It is characterized as a qualitative and bibliographic study. The research problem is defined as: How does literary mediation occur in Early Childhood Education? Thus, the general objective is to understand how literary mediation takes place in Early Childhood Education, and the specific objectives are: to map the concepts of literary mediation for children in bibliographic research; to identify the children's literary texts used in literary mediations; and to analyze the aesthetic propositions developed in literary mediations with children in Early Childhood Education. Data collection was conducted through a search in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), covering the period from 2014 to 2023. The theoretical framework of the study includes the works of Martins (2005, 2006, 2011, 2014, 2017) on cultural mediation; Larrosa (2002, 2014, 2017) on the concept of aesthetic experience; and Barthes (2002, 2004) on literary texts. Data analysis was carried out using the Discourse Textual Analysis (DTA) methodology, based on Moraes and Galiazzi (2011). As a result, we conclude that literary mediation plays an important role in child development by providing contact with texts that stimulate sensitivity, imagination, and critical thinking. When mediated intentionally and planned, literature broadens children's perspectives on the world and themselves, promoting both aesthetic enjoyment and reflection. The mediator, by creating an enriching and interactive environment, plays a crucial role in the holistic development of children, preparing them to become conscious and creative citizens. This process fosters both intellectual growth and the sensitivity of young readers by encouraging reading practices in an engaging and meaningful way.

Keywords: Literary Mediation. Literary Text. Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GP	Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora
MG	Minas Gerais
PE	Pernambuco
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPF	Universidade de Passo Fundo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USF	Universidade São Francisco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora.....	20
Figura 2 – Pesquisas do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora	28
Figura 3 – Pesquisas publicadas na BDTD e na CAPES.....	29
Figura 4 – Quadro teórico das categorias destacadas.....	51
Figura 5 – Mediação literária: fragmentos das dissertações analisadas.....	61
Figura 6 – Mediação literária: palavras-chave das dissertações analisadas.....	64
Figura 7 – Número de obras literárias apresentadas nas pesquisas selecionadas...	68
Figura 8 – Textos literários apresentadas nas pesquisas selecionadas	74
Figura 9 – Livro Maria-vai-com- as-outras – O caráter diretivo da narrativa.....	77
Figura 10 – Livro Maria-vai-com-as-outras – As expressões faciais e os gestos da personagem.....	78
Figura 11 – Livro Maria-vai-com-as-outras – Paisagens simplificadas e objetivas...	79
Figura 12 – Capa do livro Maria-vai-com-as-outras.....	80
Figura 13 – Diagrama de palavras-chave para proposições estéticas.....	90

SUMÁRIO

1 ENTRE LINHAS E PONTOS: A JORNADA DA PESQUISADORA	11
1.1 Porta de entrada: um olhar inicial.....	17
2 CONSTRUINDO A PESQUISA: FIOS NO PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
2.1 Levantamento de dados: pontos iniciais.....	27
3 ENTRELACANDO CULTURA E LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	34
4 ENTRE PONTOS, PALAVRAS E AÇÕES: MEDIAÇÃO CULTURAL E LITERATURA.....	40
4.1 A ARTE DE SENTIR: EXPLORANDO A ESTÉTICA LITERÁRIA E OS OBJETOS PROPOSITORES.....	45
5 CRUZANDO SABERES: CONECTANDO CONHECIMENTOS.....	51
5.1 Mediação literária: pontos de conexão entre textos e leitores.....	52
5.2 O texto literário que educa esteticamente.....	65
5.3 Proposições estéticas: tecendo possibilidades sensoriais.....	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97

1 ENTRE LINHAS E PONTOS: A JORNADA DA PESQUISADORA

*Feliz aquele que transfere o
que sabe e aprende o que
ensina.*

Cora Coralina (2012, p. 107)

Cora Coralina (2012, p. 107) nos faz perceber, em sua citação, que, ao compartilhar o conhecimento com o outro, somos desafiados a entender melhor o que sabemos, organizar nossas ideias e responder aos questionamentos que surgem, o que nos ajuda a consolidar o que aprendemos. Ensinar não é um processo unidirecional, no qual o mestre simplesmente transmite algo ao aluno, mas uma via de mão dupla, em que ambos aprendem pelas relações que se estabelecem.

Minha trajetória como educadora reflete essa partilha de conhecimentos entre a educação e a literatura, como um bordado que atravessa gerações: firme e, ao mesmo tempo, delicado e sempre resistente. Nas linhas dessa herança, as mulheres da minha família materna teceram conhecimento, esperança e enfrentaram as adversidades do tempo com a leveza da palavra e a força do afeto.

Minha mãe, Cristina, hoje aposentada, é uma dessas mulheres inspiradoras. Tenho vivas na memória as cenas dela, com olhar atento, dedicada a planejar e corrigir atividades com cuidado e carinho. Cada gesto transmitia, de forma silenciosa, a força de quem carregava a responsabilidade de ensinar e, a leveza de quem compreendia a sensibilidade do ser humano. Com ela, aprendi que ensinar vai muito além de transmitir conhecimento — é, sobretudo, compartilhar sonhos, inspirações e a possibilidade de transformar vidas.

A partir desse contexto familiar, me pergunto: será que esse cenário mudou nos dias de hoje? Em meio às tecnologias e às novas metodologias, será que o encanto da conexão humana na sala de aula ainda resiste com a mesma força? O papel da educação como agente de transformação e desafio continua tão vivo e pulsante quanto foi para ela? Acredito que o tempo tenha trazido novos horizontes para a prática educativa, mas algo permanece inalterado: a importância de olhar com atenção e ouvir com o coração aberto. Educar é um processo vivo que, apesar

das mudanças ao longo do tempo, exige dedicação, sensibilidade e, acima de tudo, paixão.

A literatura, tal como a educação, possui a capacidade de alterar realidades, questionar certezas e estabelecer novos horizontes. Ensinar é ir além de apenas transmitir conhecimento. É inspirar o outro a pensar, a descobrir quem é e a encontrar caminhos para transformar o mundo à sua volta.

Lembrar da infância é voltar ao momento em que o aprender a ler deixou de ser só uma lição. Foi quando as palavras passaram de simples símbolos para se tornarem experiências que abriam portas para novos mundos. Como afirma Marques (2017, p. 152),

[...] a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser – concepção que reforça a ideia de incompletude da criança – ; a infância é categoria com especificidades que a caracterizam. A criança, nesse contexto, já é uma pessoa, já é parte da sociedade.

Aos sete anos, eu não lia histórias — eu as vivia. Cada página era uma aventura, cada frase, um convite para sonhar. Ao lado de minha mãe as palavras se enchiam de vida, de ritmo e de emoção, enquanto nossos momentos com os livros transformavam as tardes em viagens inesquecíveis. A cada história descoberta se revelavam, o que consolidou em mim a certeza de que a leitura não seria um hábito, mas uma maneira de existir e de expandir o mundo dentro de mim.

Histórias em quadrinhos, como os da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, da Turma do Pererê, de Ziraldo, assim como os encantos do *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, foram as linhas que desenharam minha infância. No primeiro livro que ganhei, *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, me perdi nas aventuras de personagens que atravessam mundos de fantasia. Narizinho, com seu nariz arrebitado, conduzia os leitores por reinos encantados, e junto de Pedrinho, criava o Visconde com um sabugo de milho e tramava os planos impossíveis para o casamento de Emília com Rabicó.

Compreender a infância como uma categoria própria, com características específicas que a definem, é enxergar a criança não como alguém em desenvolvimento, mas como um sujeito pleno, com identidade, direitos e participação ativa na sociedade. Isso significa reconhecer que a criança não é apenas um adulto em formação, mas um indivíduo com experiências, percepções e formas de expressão próprias.

Ao considerar a infância como uma fase com valor intrínseco, abre-se espaço para práticas educativas e sociais que valorizam a criança pelo que ela é no presente, e não apenas pelo que pode vir a ser no futuro. Isso implica uma mudança de perspectiva nas políticas públicas, nas relações familiares e nos ambientes escolares, promovendo um olhar mais atento e respeitoso às suas especificidades.

O faz de conta possui uma magia única. Enquanto as crianças brincam, elas experimentam novas realidades, alimentam a criatividade e encarnam personagens, muitas vezes, sem perceber que nesse processo estão valores, comportamentos e a maneira como enxergam o mundo. Quantas vezes, entre risadas e gestos grandiosos, encenei falas da Emília, sem imaginar que o faz de conta fosse mais do que uma simples brincadeira. Era, na verdade, um vislumbre do futuro, um prenúncio do palco em que, anos depois, me tornaria a Emília em meu papel de educadora. Isso me leva a refletir até que ponto, ao mergulhar nos cenários das histórias infantis, a criança, de forma inconsciente, brinca e ensaia os papéis que um dia poderá assumir na vida?

Esses momentos lúdicos foram mais do que simples brincadeiras, tornaram-se ensaios importantes para a construção da minha identidade, capacitaram-me de maneira sutil e profunda para as escolhas que viriam a constituir o meu futuro. As histórias infantis, com seus personagens complexos e suas tramas de superação, podem ser mais do que meros contos; elas se tornam experiências emocionais e cognitivas que ajudam a criança a entender suas emoções, desejos e desafios. O herói que resgata o mundo ou o vilão que enfrenta suas próprias fraquezas são espelhos das muitas facetas que a vida pode oferecer.

É interessante perceber que, ao mergulhar nas histórias, a criança explora o universo da fantasia, e, de certa forma, se prepara, de maneira intuitiva, para lidar com as complexidades da vida real. Nessas narrativas, ela ensaia papéis, enfrenta conflitos, exercita a tomada de decisões e constrói repertórios que utilizará ao longo da vida. Ao brincar de ser outra pessoa, talvez estejamos, sem nos dar conta, a dar os primeiros passos para descobrir quem realmente somos.

Minha jornada como educadora começa entre 1994 e 1997, quando iniciei o curso de magistério no Ensino Médio – uma escolha que me apresentou oficialmente à profissão e revelou o poder transformador da educação. No Colégio Integrado de

Atibaia/SP, minha cidade natal, vivi uma imersão profunda no universo das primeiras letras. Durante esse período, estagiei, ensinei e me conectei com o mágico instante em que as crianças começavam a decifrar o mundo por meio da leitura e da escrita. Compreendi a dimensão singular desse momento em que a alfabetização transcendia o aprendizado técnico e se transformava em um ato de descoberta e encantamento.

Nesse espaço percebi como cada traço, cada som, cada palavra era uma pequena revolução, capaz de despertar a curiosidade, abrir caminhos para a expressão e construir as bases do pensamento lógico e sensível. A cada olhar atento, a cada interação, aprendi a observar e a criar estratégias que respeitassem o ritmo e as singularidades de cada criança. Era uma dança entre ensinar e aprender, um equilíbrio delicado entre guiar e oportunizar que cada pequeno desbravasse, à sua maneira, os horizontes da linguagem.

Esse período representou uma etapa formativa constituída por um mergulho transformador. Os desafios do cotidiano escolar me ensinaram que a educação exige entrega, paciência e, acima de tudo, a crença inabalável de que cada gesto, por menor que pareça, pode fazer a diferença na vida de uma criança. Entre lousas e cadernos, começou a florescer, em mim, uma educadora que construiu os alicerces de sua prática docente, e que ainda hoje carrega as marcas dessa jornada inicial.

O curso de psicologia surgiu como uma estrada inesperada, profundamente transformadora. Entre 1999 e 2005, percorri esse caminho na Universidade São Francisco/SP, em que tive a oportunidade de mergulhar na teoria e na prática da Educação Infantil. Esses anos foram marcados por um intenso processo de aprendizagem e descoberta, no qual, ao lado de professores e colegas, pude vivenciar experiências que ampliaram minha visão pedagógica e reforçaram minha paixão pela formação das crianças.

O contato com diferentes metodologias de ensino, o envolvimento em projetos práticos e a reflexão constante sobre a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano consolidaram minha convicção de que a Educação Infantil é a base sobre a qual se constroem as possibilidades de um futuro mais equitativo e transformador.

Percebi, de forma clara, o poder que reside em cada interação entre educador e aluno. Cada gesto, cada palavra e cada atividade no cotidiano escolar ultrapassam o simples ato de ensinar. São momentos preciosos para construir conhecimento e plantar sementes que florescem, tanto na mente quanto no coração das crianças. A Educação Infantil não se limita a formar leitores e pensadores; ela pode constituir indivíduos mais completos, capazes de enfrentar e transformar o mundo.

Durante esse período, o curso de magistério deixou de ocupar uma posição prioritária nas diretrizes da Educação Básica, gradativamente substituído pela exigência de formações acadêmicas mais abrangentes, como a Pedagogia, que se tornou o caminho natural para a profissionalização docente. Em 2012, concluí minha graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho, de São Paulo (SP), e, ao longo dos anos, dediquei-me ao estudo e à aplicação de metodologias de ensino que valorizavam a curiosidade infantil e a exploração ativa do mundo ao seu redor. Nesse percurso, descobri na mediação de leitura e no brincar formas de aprendizagem que reconheciam e valorizavam a imaginação e a vivência direta.

Nesse mesmo ano, minha história tomou novos rumos. Balneário Camboriú, em Santa Catarina (SC), tornou-se meu lar e palco de desafios que engrandeceram minha trajetória profissional. Essa mudança abriu oportunidades que valorizaram minha trajetória e resultaram, em 2015, um marco significativo: a conquista de um cargo efetivo como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. Esse momento marcou o início de um novo e promissor ciclo em minha carreira.

Com uma base sólida, passei a escrever novos capítulos profissionais, fortalecidos pela especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Orientação Educacional, concluída na Faculdade Dom Bosco/SC. Essa formação reforçou meu compromisso com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento integral das crianças, pilares importantes do meu trabalho como educadora.

Iniciei o mestrado em 2022 como um reencontro comigo mesma, repleto de novos desafios e experiências. Cada aula, diálogo e texto tornou-se um sopro de inspiração, o que despertou questionamentos e intensificou meu desejo de transformar vidas, inclusive a minha. Compreendi, mais do que nunca, que a

educação é um ato de doação: uma interação profunda entre ensinar e aprender, capaz de gerar transformações para todos os envolvidos.

Lembro-me em especial do seminário sobre Leitura e Mediação Cultural, conduzido pela professora Dra. Adair de Aguiar Neitzel, que iniciou com a frase de Guimarães Rosa (1994, p. 24): “[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”. Essas palavras pareciam traduzir tudo o que eu sentia naquele momento, como se dissessem: – *Está tudo bem mudar, está tudo bem não ter todas as respostas. Afinal, educar é caminhar junto com o outro nesse constante transformar.*

Com isso a análise da mediação literária emergiu como um aspecto central na escolha do meu projeto de pesquisa. A interação cuidadosa e orientada com textos literários mostrou-se importante para ampliar a experiência de aprendizagem das crianças. Esse processo me desafiou a refletir: quais estratégias podemos utilizar para promover o engajamento ativo com as práticas de leitura de maneira inclusiva e significativa? Nossas práticas educativas, de fato, contemplam a diversidade cultural, social e cognitiva das crianças?

Além disso, é preciso refletir sobre o papel do professor como mediador: estamos, de fato, a criar espaços que fomentam a autonomia leitora, ou ainda perpetuamos uma abordagem que prioriza a memorização e a reprodução de conteúdos?

Enxergar a leitura como um pilar de uma prática educativa transformadora implica reconhecer e enfrentar essas questões, para que ela não seja apenas um meio de aprendizado técnico, mas um instrumento de emancipação e desenvolvimento integral que dialogue com as múltiplas realidades das crianças.

Em mais de dez anos de dedicação à educação, compreendi a relevância e a complexidade dos aspectos emocionais e afetivos no crescimento das crianças. Essa percepção inspira minha prática e me incentiva a criar ambientes acolhedores e estimulantes, para que cada criança possa desenvolver seu potencial criativo e intelectual. Entende-se que a mediação literária é um meio que proporciona a criança modos de entender o mundo de forma diferenciada.

Minha história como educadora é um ato contínuo de resistência e transformação. Carrego o legado das mulheres que me antecederam e, ao mesmo tempo, teço novos capítulos, os quais minhas mãos bordarão no tecido da educação. A luta pelo reconhecimento e a paixão pelo ensinar são os fios que sustentam esse bordado, que continuará a ser tecido, resistente, mesmo diante das adversidades do tempo. A cada roda de conversa, cada encontro, é um novo fio nessa história interminável, que me desafia a ser sempre mais – mais professora, mais aprendiz, mais humana.



1.1 Porta de entrada: um olhar inicial

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.
Todorov (2009, p. 76)

Alicerçado na epígrafe de Todorov (2009, p. 76), este capítulo nos provoca uma reflexão inquietante: seria a literatura apenas um instrumento de aprendizado e autodescoberta, ou algo mais profundo e transformador? Comparada a um rio, ela conduz e subverte perspectivas, exige do leitor um reposicionamento diante da vida e de suas experiências. Sob sua influência, a estética deixa de ser um mero ornamento e se torna uma força ativa, capaz de questionar, sensibilizar e redefinir os caminhos da existência humana.

Nesse contexto, a literatura emerge como elemento importante na formação do sujeito, tece conexões com diferentes culturas, contextos e emoções, enquanto instiga a sensibilidade e amplia os horizontes. Como enfatiza o autor, o contato com obras literárias ultrapassa o aprendizado técnico ou informativo, oferece uma

experiência estética que desafia o leitor a refletir sobre a condição humana, a complexidade das relações sociais e a profundidade das emoções que nos habitam.

Ao engajar-se com textos literários, a criança encontra narrativas que refletem dilemas e alegrias de personagens e é desafiada a questionar sua própria posição diante do mundo. Esse processo, longe de ser passivo, confronta o leitor com experiências e perspectivas que podem desestabilizar certezas, expandir seu imaginário, enquanto provoca inquietações sobre valores, relações e estruturas sociais.

A dinâmica entre ensinar e aprender revela o papel importante do professor como mediador. A mediação, portanto, é um ato de transmissão, um convite ao diálogo, às trocas de ideias, às experiências e ao conhecimento mútuo. Transformar a sala de aula em um espaço vivo, no qual saberes se entrelaçam e a educação transcende, é uma proposta poderosa, que enfrenta o desafio de superar estruturas tradicionais e resistências culturais.

A eficácia da mediação depende da disposição de aceitar diferentes perspectivas e da capacidade de lidar com tensões e conflitos inerentes à troca de ideias em ambientes heterogêneos. É nesse embate, entre potencialidades e limitações, que a mediação como prática cultural e social pode, de fato, reafirmar seu papel transformador – se estiver disposta a enfrentar os desafios que emergem dessa complexidade.

Ao considerarmos uma educação para a infância, é importante redirecionar nosso olhar para compreender quem é essa criança que vive as diversas infâncias. Larrosa (2017) nos alerta sobre o risco de tentar decifrar a infância, lembra-nos que ela não é um objeto de conhecimento, é um estado de ser, pleno de experiências e significados próprios. O autor destaca que a infância é:

[...] aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (Larrosa, 2017, p. 159).

Essa perspectiva nos desafia a repensar a visão da criança na educação, não como recipiente passivo de conhecimento, mas como sujeito ativo e criador de sentidos, cuja curiosidade e vivências reconfiguram continuamente sua relação com

o mundo. O papel do professor, nesse cenário, não é de transmissão de verdades, mas de provocador de experiências que respeitem a singularidade da infância. A mediação abre caminhos para o diálogo constante entre o sensível, o criativo e o humano.

No entanto, a infância, com sua fluidez e imprevisibilidade, desafia as estruturas de controle e categorização típicas do pensamento adulto. Esse território indomável questiona nossa obsessão por certezas e confronta as fronteiras rígidas que tentamos impor ao saber e ao desenvolvimento. Ela exige que abandonemos respostas prontas e nos envolvamos com as dúvidas que nos levam a reexaminar nossas práticas, valores e perspectivas.

Ao desestabilizar nossos sistemas educacionais e sociais, a infância nos força a encarar suas contradições. A presença inquietante da infância desvela as limitações dos modelos instituídos, convida-nos a uma revisão crítica e contínua das práticas pedagógicas e das redes de cuidado. Assim, reconhecer a singularidade desse tempo de vida não é apenas um desafio teórico, exige sensibilidade, coragem e disposição para transformar o que parece imutável.

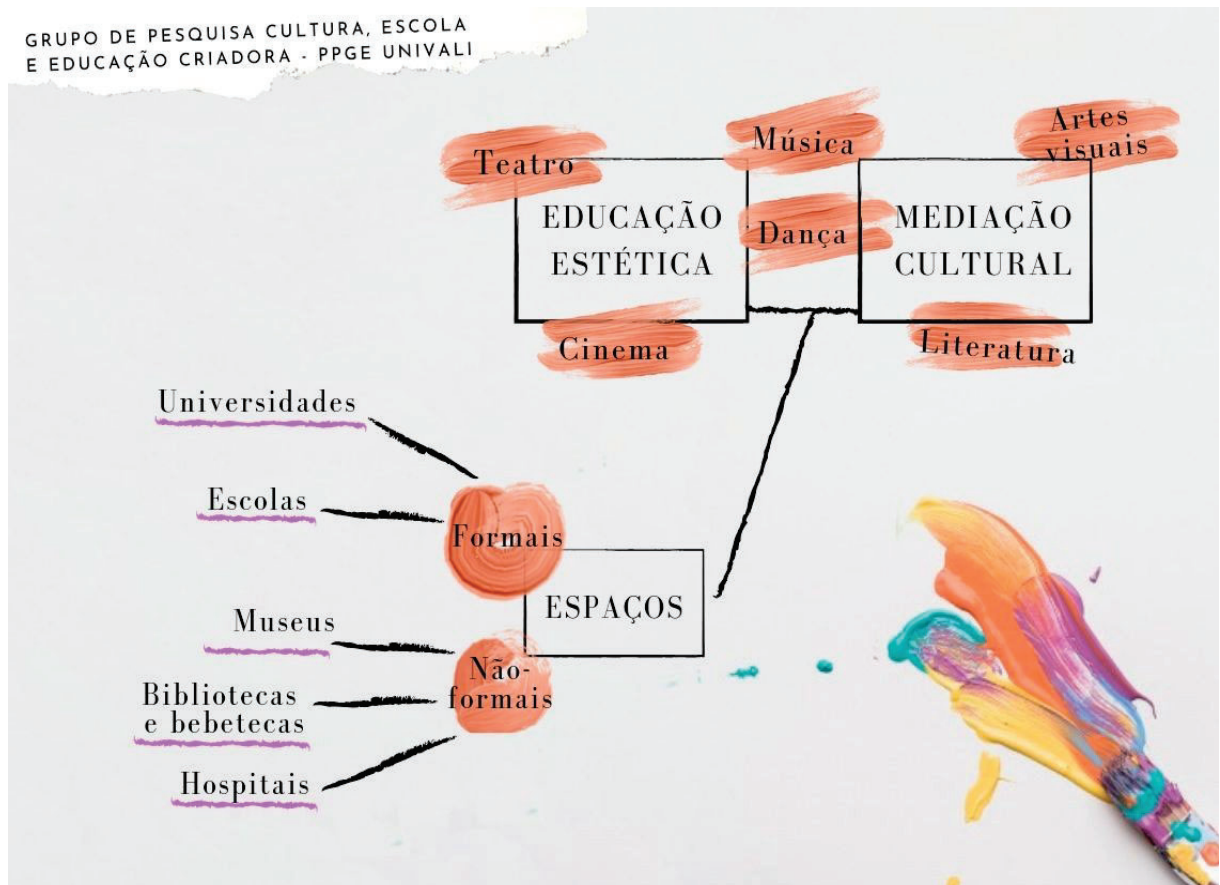
As conexões afetivas funcionam como mapas sensíveis que orientam o trabalho do professor, ressaltam pontos importantes. Elas permitem que o professor aprenda a ouvir, observar e se familiarizar com as crianças, além de facilitar o diálogo, o trabalho compartilhado e a autoria tanto da criança quanto do professor.

A partir desse contexto, pesquisa foi estruturada com o propósito de refletir sobre a mediação literária na Educação Infantil. Dessa forma, delineamos como **questão problema**: Como ocorre a mediação literária na Educação Infantil? Para responder a essa problemática, desenvolvemos o seguinte **objetivo geral**: Compreender como ocorre a mediação literária na Educação Infantil. Como **objetivos específicos**, estabelecemos:

- Mapear os conceitos de mediação literária para crianças nas pesquisas bibliográficas.
- Identificar os textos literários infantis utilizados nas mediações literárias;
- Analisar as proposições estéticas desenvolvidas nas mediações literárias com crianças na Educação Infantil.

Este estudo faz parte do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), o qual desenvolve pesquisas sobre arte, educação estética e mediação cultural, nos diferentes espaços da educação formal e não formal de ensino, por diversas formas de expressão artística, tais como teatro, cinema, música, artes visuais, dança e literatura. A Figura 1 apresenta o mapa de temáticas do grupo de pesquisa.

Figura 1- Mapa do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora



Fonte: Elaborado por Gabriela Piske. Acervo do GP.

O grupo de pesquisa, a partir da filosofia de Schiller (2002), entende que pela arte o homem pode alcançar a sua plenitude, que ocorre pela educação estética. A mediação cultural se dá pelo viés da educação estética ao buscar o equilíbrio entre a

razão e a sensibilidade, e por isso a importância de mapear práticas no contexto da Educação Infantil, que é um período importante para a formação da criança.

Assim, esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro, *Iniciando a jornada: o percurso da pesquisadora*, apresentamos a formação da pesquisadora, bem como um histórico de sua trajetória de vida. Em um subcapítulo, intitulado *Porta de entrada: um olhar inicial*, abordamos a literatura como experiência transformadora, que amplia horizontes e sensibiliza o leitor, destacamos o papel do professor como mediador do aprendizado e ressaltamos a importância das experiências sensoriais na Educação Infantil. Para tal análise contamos com autores como: Cora Coralina (2012); Marques (2017); Larrosa (2017), Todorov (2009) e Schiller (2002). Também abordamos a questão problema que norteia toda a pesquisa: **Como ocorre a mediação literária na Educação Infantil?** E, por fim, apresentamos os objetivos do estudo.

No segundo capítulo, *Construindo a pesquisa: fios no percurso metodológico*, abordamos a metodologia e o levantamento de dados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2010), apoiada em uma pesquisa bibliográfica baseada em Boccato (2006). Para a análise dos dados coletados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). A escolha metodológica está em consonância com os objetivos da pesquisa, o que nos permite uma investigação aprofundada do tema proposto, além de embasar o levantamento de dados das dissertações analisadas.

No terceiro capítulo, *Entrelaçando cultura e leitura na primeira infância*, apresentamos como objetos simples ganham significado na infância e como ajudam na construção da identidade cultural da criança. Mostramos a criança vista como produtora de cultura, participando ativamente da aprendizagem, como um ser social que é. Abordamos a leitura em seus níveis sensorial, emocional e racional, o que amplia a visão de mundo da criança e contribui para seu desenvolvimento sensível, social e crítico. Temos como autores: Marques (2017); Sarmiento (2005); Oliveira (2010) e Martins (2003).

No quarto capítulo, *Entre pontos, palavras e ações: mediação cultural e literatura*, discutimos a mediação cultural e a literatura com base nos estudos de Robledo (2017), Martins (2005, 2011 e 2017), Martins, Picosque e Guerra (2010),

Barbosa e Coutinho (2009), Soares, Neitzel e Carvalho (2016), Neitzel, Cruz e Weiss (2017), Martins *et al.* (2014), Fioravanti (2014), Martins e Picosque (2012), Utuari (2014) e Neitzel *et al.* (2016). Abordamos a importância da mediação literária, que envolve o papel do professor ao utilizar provocações estéticas para expandir a curiosidade das crianças e fomentar a reflexão crítica, criativa e sensível.

Em um subcapítulo, *A arte de sentir: explorando a estética literária e os objetos propositores*, destacamos Larrosa (2002, 2014 e 2017) e Barthes (2004), que defendem que o texto literário, a literatura, que é arte, pode promover questionamentos e transformações, sendo assim uma experiência importante. Discutimos também como os objetos e os ambientes educativos podem ser organizados para promover a mediação e o diálogo entre o leitor e a obra literária. Para tal, contamos com autores como Neitzel *et al.* (2016), Utuari (2014), Cé Soares (2016), Neitzel, Pareja e Krames (2020), Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016), Carvalho, Freitas e Neitzel (2016).

No quinto capítulo, *Cruzando saberes: conectando conhecimentos*, discutimos os resultados obtidos a partir das análises realizadas e destacamos as contribuições das categorias: **mediação literária**, **texto literário** e **proposições estéticas** no ambiente escolar.

Por fim, no sexto capítulo, *Considerações finais*, apresentamos as considerações finais e sintetizamos as principais contribuições para a prática pedagógica.

2 CONSTRUINDO A PESQUISA: FIOS NO PERCURSO METODOLÓGICO

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.
Rubem Alves (2024, p.14)

Em uma jornada de descobertas e aprendizado, na qual as palavras desempenham um papel importante no caminho de compreensão do mundo, em um reino de pensamentos e ideias, uma citação ilumina o caminho daqueles que buscam uma visão mais profunda e clara. Em suas escritas, Rubem Alves nos mostra que as palavras são veículos para expressar pensamentos, experiências importantes para aprimorar a percepção e a compreensão da realidade que nos envolve. Elas podem ser chaves mágicas para promover uma visão aprimorada do mundo, sejam elas poéticas ou científicas. Tanto poesia quanto ciência enobrecem o homem e potencializam o conhecimento sensível e intelectual. Minayo (2010, p.16), afirma que: “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”, ou seja, a pesquisa é um elemento importante para nutrir e aprimorar a qualidade do ensino e garantir que as instituições educacionais estejam atualizadas e preparadas para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

Neste capítulo, delineamos a trajetória metodológica adotada neste estudo, que se caracteriza por uma abordagem de natureza qualitativa e se utiliza da pesquisa bibliográfica como metodologia para a produção dos dados. A pesquisa qualitativa visa a compreensão de questões sociais, culturais e humanas por meio de métodos interpretativos, abrangendo a complexidade das experiências humanas. Bogdan e Biklen (1994) anunciam que:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...].
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...].
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...].
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de

abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bodgan; Biklen, 1994, p. 47-50).

Diante da abordagem qualitativa, torna-se possível elucidar a complexidade do problema ao se examinar a interação de diversas variáveis, visando compreender as informações obtidas, as quais não são quantificadas. A análise e a descrição das informações coletadas buscam extrair dados significativos da pesquisa, percorrendo trilhas e utilizando instrumentos que colaboram na apuração da análise dos dados adquiridos.

A partir da perspectiva qualitativa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para a produção dos dados, a qual se configura como um levantamento de estudos publicados dentro do tema escolhido. Para Deslandes (2010), a pesquisa precisa ser disciplinada, crítica e ampla.

Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolhas dos textos e autores. [...] Crítica porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido [...]. Ampla porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema [...] (Deslandes, 2010, p.36).

Os pilares da pesquisa bibliográfica consistem em livros, teses, artigos e outros documentos publicados, que desempenham um papel importante na exploração do problema de investigação sobre como ocorre a mediação literária na Educação Infantil.

Uma revisão bibliográfica eficiente não se limita a um mero levantamento de informações, mas exige a incorporação de conhecimentos significativos que verdadeiramente contribuam para o avanço do trabalho. Portanto, a pesquisa bibliográfica representa uma série de procedimentos que devem ser minuciosamente conduzidos pelo pesquisador na busca por obras já estudadas, as quais oferecem informações valiosas para a solução da problemática por meio do aprofundamento no tema.

Para Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

O autor alerta que é importante examinar e avaliar criticamente todos os estudos já publicados sobre o tema de sua pesquisa. Atualizar e aprimorar o conhecimento existente é uma meta importante, e contribui significativamente para o progresso da área de estudo. O tema deve ser claramente definido, assim como a estrutura do trabalho e os métodos de apresentação dos resultados.

Para a análise dos dados definiu-se a metodologia Análise Textual Discursiva (ATD), que compreende uma abordagem metodológica utilizada na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais para analisar textos de maneira aprofundada, e que busca compreender os significados presentes nas construções discursivas. Essa técnica de análise vai além da identificação de padrões gramaticais, focando na interpretação dos discursos e na compreensão dos elementos que constituem o sentido global do texto.

A ATD parte do pressuposto de que o texto não é apenas um conjunto de palavras organizadas, mas também uma expressão de significados construídos socialmente. Dessa forma, o analista textual discursivo procura compreender como as escolhas linguísticas, os contextos sociais e culturais, as relações de poder e outros elementos influenciam a produção e interpretação dos textos. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 16):

Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos significados relativos aos fenômenos investigados.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), num cenário acadêmico, a narrativa começa com um pesquisador imerso na tarefa de analisar um conjunto de textos, denominado *corpus*, que se refere ao conjunto de textos ou dados que estão sob escrutínio. Nessa empreitada, ele se depara com a abordagem da desconstrução e unitarização, um método de análise textual.

A desconstrução, nesse contexto, é apresentada como um processo meticuloso de desmontar ou desintegrar os textos, realçar os seus elementos constituintes. O foco é direcionado para os detalhes e partes que compõem os textos, uma ênfase que implica numa prática inerente à análise: a decomposição. A

intenção por trás dessa fragmentação ou desconstrução é perceber os significados presentes nos textos em diferentes escalas de detalhamento, levar a análise para além da superfície para explorar nuances e complexidades.

A fragmentação está sob responsabilidade do pesquisador, e essa autonomia contribui para a flexibilidade da abordagem, permite uma adaptação do método de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Em resumo, a desconstrução e unitarização surgem como estratégias analíticas, representa um esforço para aprofundar a compreensão dos textos ao examinar seus componentes importantes.

No contexto da análise textual, interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo. É nossa convicção de que uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 36).

Ler um texto é como ter uma conversa. Não se trata apenas de entender o que está ali, mas de sentir e imaginar novas possibilidades. A cada frase, você começa a enxergar além das palavras e a criar significados que fazem sentido para você, como se o texto revelasse um segredo. E quanto mais você se conecta com ele, mais profunda fica a experiência, o que ajuda a descobrir detalhes que antes passavam batido. No fim, essa troca transforma a leitura em algo vivo, que mexe com a gente e nos faz ver o mundo de uma forma diferente.

Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 89), a ATD é caracterizada

[...] como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

O processo da ATD envolve a construção de estruturas de categorias a partir dos textos analisados. Essas categorias são então transformadas em textos que possibilitam a descrição e interpretação dos fenômenos investigados. Em essência, a ATD busca descrever os textos e oferecer uma interpretação que possibilite uma compreensão mais profunda do tema em estudo.

“Categorizar é construir estruturas, em que diferentes níveis de categorias se interpenetram, no sentido de representar o fenômeno investigado como um todo”

(Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 89). Isso significa que, ao criar categorias, os pesquisadores segmentam o fenômeno em partes isoladas e reconhecem como essas partes se relacionam e se conectam para formar uma compreensão abrangente do fenômeno como um todo. Em outras palavras, a categorização busca dividir e, integrar, o que permite uma visão mais completa e holística do objeto de estudo.

A categorização é o momento de síntese e organização de um conjunto de informações relativas aos fenômenos investigados. Essas sínteses são teorizações do pesquisador, produzidas a partir de perspectivas teóricas implícitas dos sujeitos da pesquisa e do próprio pesquisador, sempre em interlocução com outros teóricos. Requerem contínuo aperfeiçoamento, adequação e refinamento no decorrer do processo de análise e produção escrita. O processo de categorização constitui estratégia de movimento da pesquisa que vai do empírico ao abstrato, dos dados coletados para as teorias construídas ou reconstruídas pelo pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 90).

As categorias definidas para este estudo são: conceitos e fundamentos da mediação literária; texto literário; proposições estéticas. Essas categorias são importantes para compreender como o texto literário pode ser mediado de forma eficiente e permitir que diferentes públicos acessem, interpretem e dialoguem com a obra em um contexto cultural mais amplo.

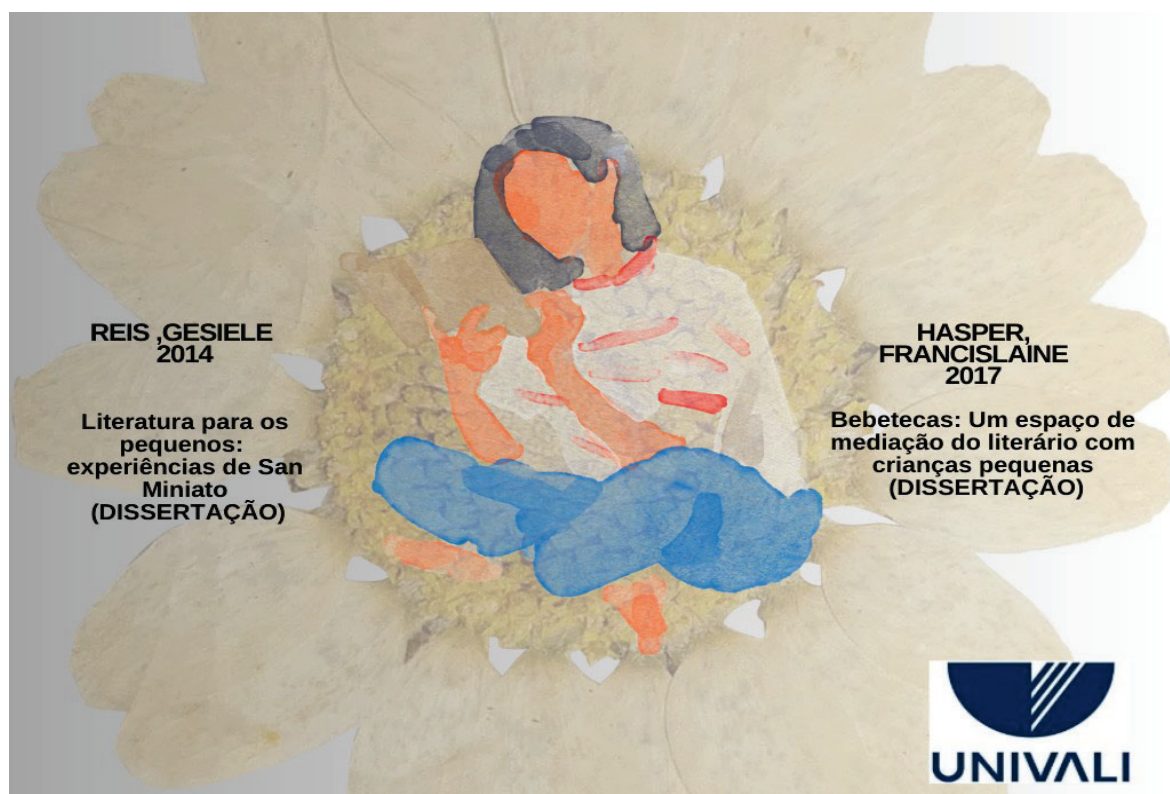
Assim, a mediação literária, o texto literário e as proposições estéticas se entrelaçam e criam um diálogo contínuo que facilita a compreensão crítica e emocional do conteúdo cultural, ao promover uma leitura mais participativa e transformadora.

2.1 Levantamento de dados: pontos iniciais

Para a produção dos dados, foi realizada uma busca de pesquisas publicadas, nos níveis de mestrado e doutorado, no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre o período de 2014 a 2023. Para essa busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: *mediação literária*, *textos literários* e *educação infantil*. Também foram verificadas as pesquisas publicadas no Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e

Educação Criadora (GP), que tratam sobre o tema de mediação literária na Educação Infantil. Das pesquisas publicadas no GP foram selecionadas duas dissertações, que são apresentadas na Figura 2.

Figura 2 – Pesquisas do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Na pesquisa realizada na BDTD, utilizaram-se as palavras-chave “*mediação literária, texto literário e educação infantil*”, e foram identificados 24 trabalhos. Dentre eles, apenas três dissertações foram consideradas relevantes. No Portal de Periódicos da CAPES, localizaram-se 17 estudos, dos quais duas dissertações se destacaram, o que resultou em cinco pesquisas com essas palavras-chave. Teses e demais pesquisas não foram selecionadas, pois não abordavam o tema da Educação Infantil.

Com os termos-chave “*mediação literária e educação infantil*”, encontraram-se 57 trabalhos na BDTD e 27 na CAPES. Foram selecionadas seis pesquisas na BDTD (uma tese e cinco dissertações) e uma tese na CAPES, o que resultou em

duas teses e cinco dissertações. Novamente, as demais pesquisas não foram selecionadas, pois não tratavam do assunto na Educação Infantil.

Ao somar os estudos do GP, da BDTD e da CAPES, totalizaram 14 pesquisas que serão discutidas e analisadas nesta dissertação. A Figura 3 apresenta as pesquisas selecionadas na BDTD e na CAPES.

Figura 3 – Pesquisas publicadas na BDTD e na CAPES

<p>UFMG 2014</p> <p>Pereira, Fernanda Rohlfs</p> <p>Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte? (Dissertação/BDTD)</p>	<p>UFRPE 2016</p> <p>Azevêdo, Nelma Menezes Soares de</p> <p>Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula (Dissertação/BDTD)</p>	<p>UFPE 2017</p> <p>Oliveira, Keilla Rebeka Simoes de.</p> <p>Compreensão de textos literários na educação infantil: rodas de leitura e mediação docente (Dissertação/CAPES)</p>	<p>UFJF 2018</p> <p>Souza, Maiara Ferreira de</p> <p>Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil (Dissertação/BDTD)</p>
<p>UCS 2018</p> <p>Machado, Hellen Cristina</p> <p>"Hoje posso ser eu, tia?": leitura fruição pela voz e mãos de crianças da educação infantil (Dissertação/BDTD)</p>	<p>UFJF 2018</p> <p>Pinto, Marcela Lais Allgayer</p> <p>Interação de bebês com livros literários (Dissertação/BDTD)</p>	<p>UPF 2019</p> <p>Oliboni, Debora Gaspar Falkembac</p> <p>O texto literário na educação infantil: práticas e concepções de leitura dos professores da infância (Dissertação/CAPES)</p>	<p>UNESP 2019</p> <p>Silva, Kenia Adriana de Aquino Modesto</p> <p>O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância (Tese/CAPES)</p>
<p>UFJF 2019</p> <p>Silva, Maria Rosana do Rêgo e</p> <p>Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche (Dissertação/BDTD)</p>	<p>UFMS 2021</p> <p>Barbeto, Isabela Cavalcante Teixeira</p> <p>Literatura nos centros de educação infantil e suas potencialidades formativas (Dissertação/BDTD)</p>	<p>UCS 2022</p> <p>Giacomin, Melina Sauer</p> <p>Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola (Dissertação/BDTD)</p>	<p>UFSC 2022</p> <p>Furtado, Thamirys Frigo</p> <p>A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da educação infantil (Tese/BDTD)</p>

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A dissertação de Gesiele Reis (2014), intitulada *Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato*, busca discutir o modelo de rotina e organização do espaço na creche de San Miniato (Itália), e enfatiza como a literatura está presente nas atividades cotidianas. O estudo abrange crianças de zero a três anos, suas famílias e os professores das creches da região. Como resultado, Reis ressalta que a literatura está integrada às atividades diárias na creche, o que permite que as crianças interajam com livros em diversos contextos, como nas refeições ou nas

brincadeiras, e os tratem como brinquedos. Os projetos na creche são desenvolvidos a partir da literatura, que é considerada um objeto estético. Além disso, as educadoras atuam como mediadoras culturais, facilitando o contato da criança com os livros e promovendo uma relação afetiva com a literatura, o que contribui para o desenvolvimento de leitores. Em San Miniato, a literatura é abordada de maneira transdisciplinar e enfatiza a educação para o sensível.

A pesquisa *Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?*, de Fernanda Rohlf's Pereira (2014), teve como objetivo analisar e questionar as práticas de leitura literárias realizadas com crianças de quatro e cinco anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. A autora concluiu que, embora a literatura infantil seja amplamente mencionada no discurso das professoras, ela tem menor reflexo nas práticas efetivas. Isso foi observado nas atividades propostas e nas escolhas de livros, que, em sua maioria, não exploraram plenamente o potencial da literatura para essa faixa etária.

A dissertação de Nelma Menezes Soares de Azevêdo (2016), nomeada *Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula*, teve como objetivo investigar, a partir de uma perspectiva transdisciplinar, a mediação da leitura literária na Educação Infantil e sua relação com temas de direitos humanos. O estudo foi realizado com crianças de cinco anos de uma escola pública de Recife (PE) e revelou que a mediação de textos literários, sob uma ótica transdisciplinar, promove reflexões sobre direitos humanos e contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e capazes de entender e modificar o mundo por meio de suas atitudes.

A pesquisa de Francislaine Hasper (2017), *Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas*, teve como objetivo analisar o processo de mediação do literário nas bebetecas. O público-alvo foram crianças de quatro meses a três anos. Os resultados indicaram que o acervo de ambas as bebetecas é bem variado, contemplando os gêneros narrativo e lírico, e todos os livros estão à disposição das crianças e podem ser manuseados sem restrições.

O estudo de Keilla Rebeka Simoes de Oliveira (2017), intitulado *Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação*

docente, teve como objetivo investigar a compreensão de textos literários por alunos, do último ano da Educação Infantil, em rodas de leitura mediadas pelo professor. Os resultados obtidos indicaram que as crianças compreenderam os textos lidos e conseguiram atribuir significados a eles. No entanto, essa compreensão estava predominantemente voltada para os conteúdos apresentados de forma objetiva nos textos, relacionado à mediação realizada pela professora.

A pesquisa de Maiara Ferreira de Souza (2018), *Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil*, teve como objetivo criar tempos e espaços dedicados à leitura literária em uma turma do 2º período da Educação Infantil de uma escola pública em Juiz de Fora (MG), além de compreender os sentidos que as crianças atribuem a essas práticas. Os resultados indicam que a literatura desempenha um papel importante na formação integral das crianças e destacam que as experiências literárias contribuem para um aprendizado mais significativo da leitura, para além da simples decodificação do código escrito.

Héllen Cristina Machado (2018) desenvolveu a pesquisa intitulada “*Hoje posso ser eu, tia?*”: *Leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil*, que teve como objetivo analisar a potencialidade de criação e fruição literária na prática de leitura de livros literários realizada pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. A pesquisa envolveu turmas de crianças de quatro a cinco anos e de dois a três anos, subdivididas entre pares na mediação da professora-pesquisadora. Os resultados mostraram que a criação infantil na contação de histórias a partir de livros literários demonstrou um potencial significativo. As crianças foram capazes de imaginar e inventar histórias de maneira criativa, em vez de se limitarem à simples descrição das ilustrações, desenvolveram estratégias sofisticadas de contação de histórias e assumiram postura de leitoras, mesmo ainda não sendo alfabetizadas.

A pesquisa intitulada *Interação de bebês com livros literários*, de Marcela Lais Allgayer Pinto (2018), teve como objetivo analisar a interação de bebês com livros literários, com a intenção de contribuir para os processos de educação literária na Educação Infantil. Os resultados indicaram a importância do professor utilizar a leitura literária regularmente no berçário, pois esse recurso facilita a inserção dos bebês no mundo letrado e promove seu desenvolvimento.

Débora Gaspar Falkemback Oliboni (2019) desenvolveu o estudo nomeado *O texto literário na Educação Infantil: práticas e concepções de leitura dos professores da infância*, que teve como objetivo compreender como o trabalho com o texto literário é desenvolvido na Educação Infantil em uma escola pública de referência em Passo Fundo (RS), que se destaca por seu modelo autossustentável e projetos focados na literatura. Os sujeitos da pesquisa foram 13 professores de turmas de berçário, Maternal I e II, e Pré I e II. O resultado revelou a necessidade dos professores investirem em sua formação, especialmente na área de literatura infantil, e diversificarem suas práticas.

A tese de Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019), intitulada *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*, teve como objetivo desenvolver práticas mediadas que favorecessem a formação do pequeno leitor. A pesquisa, realizada em uma bebeteca com bebês do berçário e crianças do maternal, destacou a importância de uma metodologia adequada para a educação literária e evidenciou os benefícios de um envolvimento ativo com livros e mediadores na formação das atitudes leitoras desde a infância. O estudo resultou em uma proposta metodológica voltada para a educação literária na primeiríssima infância e enfatizou a relevância da interação entre livros, mediadores e crianças.

A dissertação de Maria Rosana do Rêgo e Silva (2019), *Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche*, visou compreender e discutir práticas de leitura literária com bebês, além de desenvolver estratégias com as professoras de berçários para aprimorar essas práticas. A pesquisa revelou a necessidade de investir mais na formação das professoras para que a experiência literária possa fortalecer os vínculos afetivos dos bebês com os livros e a leitura literária.

O estudo de Isabela Cavalcante Teixeira Barbeto (2021), intitulado *Literatura nos centros de Educação Infantil e suas potencialidades formativas*, teve como objetivo refletir sobre como a literatura, quando apresentada com mediação, pode ser um meio importante na Educação Infantil para abordar diversos temas. A pesquisa foi realizada de forma documental e bibliográfica. Concluiu-se que a influência dos adultos leitores é importante para despertar o gosto pela leitura nas crianças e formar pequenos leitores desde a primeira infância. A apresentação dos

livros deve ser lúdica, envolvente e entusiástica, para motivar as crianças a explorarem as histórias. A literatura, por meio de boas histórias e da contação realizada pelos professores, tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e possibilitar a abordagem de temas complexos de forma acessível para as crianças desde cedo.

A pesquisa de Melina Sauer Giacomini (2022), *Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola*, objetivou investigar as relações estabelecidas entre crianças na pré-escola e a poesia veiculada em obras selecionadas pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário, com o intuito de contribuir para práticas educativas que promovam a literatura como um direito das crianças. Os sujeitos da pesquisa foram crianças matriculadas na Educação Infantil em Caxias do Sul (RS). Os resultados da pesquisa mostraram que proporcionar vivências poéticas às crianças pequenas é uma maneira de revolucionar a prática escolar, valorizar a criança, humanizar a sociedade, garantir um direito e promover a liberdade.

Por fim, a tese de Thamirys Frigo Furtado (2022), intitulada *A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da educação infantil*, teve como objetivo compreender como os professores organizam os tempos e espaços de leitura para potencializar a relação entre crianças e livros e, assim, assumir o papel de mediadores de leitura. A pesquisa envolveu professores e crianças de zero a seis anos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC). Os resultados destacaram a importância de ser mediadores sensíveis ao olhar de cada sujeito, preocupados com a formação dos pequenos leitores, bem como a necessidade de renovar ações e acreditar na importância do investimento. Além disso, a pesquisa sugere que não se deve se prender ao que é pouco oferecido pela instituição em termos de tempo, espaço, acervo e materialidade para a leitura literária.

3 ENTRELAÇANDO CULTURA E LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

*[...] Meus brinquedos...
Coquilhos de palmeira.
Bonecas de pano.
Caquinhos de louça.
Cavalinhos de forquilha.
Viagens infundáveis...
Meu mundo imaginário
mesclado à realidade [...].
Cora Coralina (2008, p. 97)*

A epígrafe de Cora Coralina revela materiais naturais que se transformam em portais para um universo imaginário, no qual a fantasia e a realidade se entrelaçam durante a primeira infância, período que vai do nascimento até os seis anos de idade. Esses objetos simples, frequentemente descartados ou ignorados, ganham nova vida ao serem impregnados pela criatividade, tornando-se símbolos da riqueza cultural e afetiva presente no cotidiano.

O ato de brincar com esses objetos lúdicos é um processo de construção de identidade e de ligação com as raízes culturais. Por meio dessas atividades, as crianças exploram sua criatividade e estabelecem conexões profundas com histórias, tradições e valores transmitidos de geração em geração.

Brincadeiras que incorporam elementos culturais, como danças, músicas, contos ou jogos tradicionais, permitem que o indivíduo mergulhe em um universo simbólico que reflete o modo de vida, as crenças e os saberes de uma comunidade. Esse contato é especialmente importante em um mundo cada vez mais globalizado, onde as culturas locais, muitas vezes, correm o risco de serem ofuscadas.

Considerar a criança produtora de cultura implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real (Marques, 2017, p. 154).

A criança reproduz o que aprende, interpreta e ressignifica o que vivência, cria a partir de suas experiências. O conceito de “produtora de cultura”, como ressalta Marques (2017), enfatiza o papel da criança na construção do conhecimento, na interação com seus pares e adultos, bem como na sua contribuição para o tecido cultural da sociedade. Assim, o processo educativo caracteriza-se como um

intercâmbio dinâmico e engrandecedor, do qual a criança participa de forma ativa e criativa.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005, p. 361).

Sarmiento (2005) destaca a proposta da sociologia da infância, que busca compreendê-la como um objeto sociológico por si só, o que significa tratá-la como uma categoria socialmente construída, em vez de reduzi-la a explicações meramente biológicas ou psicológicas. Essa abordagem amplia o entendimento da infância ao reconhecer que ela é fenômeno cultural e social, com características e significados que variam conforme o contexto histórico e social. A infância, assim, deixa de ser vista como um tempo "pré-adulto" e passa a ser reconhecida como uma categoria com valor e protagonismo próprios.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (Oliveira, 2010, p. 5).

Oliveira (2010) ressalta a importância de proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a pluralidade das linguagens e das culturas infantis, assim como a necessidade de envolvimento com o lúdico e as brincadeiras. Nesse sentido, o processo educacional necessita criar condições que favoreçam a apropriação ativa de conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento das crianças, e que ofereçam oportunidades para que adquiram aprendizagens que promovam formas autônomas e criativas de agir, sentir e pensar.

O reconhecimento de que o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado ao contexto histórico e social em que está inserido requer um olhar atento às condições culturais, políticas e sociais que moldam sua realidade. Nesse processo, a leitura desempenha um papel importante, proporciona acesso a novos conhecimentos e amplia sua visão de mundo. Além disso, pode estimular o

desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do pensamento crítico, pois favorece uma compreensão mais ampla e reflexiva da realidade. Isso implica uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas também possibilita a construção de um olhar crítico, promove autonomia e transformação social.

No contexto da Educação Infantil, a leitura vai além do ensino técnico, desperta o prazer, abre portas para narrativas que emocionam, estimulam a curiosidade e alimentam a criatividade. Ao mergulharem no universo literário, as crianças encontram novas histórias e são convidadas a explorar mundos desconhecidos, a experimentar diferentes perspectivas e a construir significados que ultrapassam o texto escrito.

Esse processo pode expandir seu repertório cultural e contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, além de aguçar a sensibilidade que é importante para a constituição humana. Quando uma história se conecta com as vivências do leitor e desperta suas emoções, pode transformar a leitura em uma experiência que ultrapassa a infância e permanece ao longo da vida. Esse vínculo reforça a leitura como um ato prazeroso, engrandecedor e transformador.

Com o objetivo de mostrar como a leitura pode promover diferentes formas de interação com o texto, Martins (2003) propõe três níveis importantes de leitura: sensorial, emocional e racional, os quais são interdependentes e podem ocorrer de forma simultânea. A predominância de um nível sobre os demais depende da experiência, das expectativas, das necessidades e dos interesses do leitor, bem como das condições contextuais em que o ato de leitura se realiza.

A leitura sensorial está ligada aos sentidos: “a visão, o tato, a audição, o olfato e gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler” (Martins, 2003, p. 40). A autora sugere um modelo de leitura mais abrangente, no qual os sentidos atuem como mediadores entre o leitor e o texto, o que aprimora a experiência com camadas adicionais de percepção. No entanto, tal abordagem enfrenta limitações significativas, pois em um contexto dominado por dispositivos digitais, a experiência sensorial tende a ser reduzida e concentra-se, majoritariamente, na visão, enquanto os outros sentidos são em grande parte

negligenciados. Essa redução sensorial empobrece a experiência de leitura e, evidencia um distanciamento do leitor em relação à materialidade do texto.

Martins (2003) convida-nos a ressignificar o ato de ler como um processo holístico, capaz de integrar o corpo, a mente e as emoções. Tal proposta exige a criação de condições concretas, tanto no âmbito educacional quanto no cultural, para que essa dimensão sensorial seja preservada e valorizada. Essa reflexão aponta para a necessidade de repensar o lugar dos sentidos na leitura e o papel da sociedade em garantir o acesso equitativo a experiências sensoriais ricas e significativas.

A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar [...]. Antes de ser um texto escrito, um livro e um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e, especialmente, crianças não alfabetizadas, essa é a leitura que conta (Martins, 2003, p. 42).

A curiosidade infantil é espontânea e natural, o que faz com que as crianças busquem aprender e explorar sem a necessidade de uma motivação externa complexa, o que reflete em uma conexão mais intensa e curiosa com o ambiente ao redor.

Para Martins (2003), os primeiros contatos da criança com os livros são importantes para que ela o perceba como algo especial, distinto dos brinquedos e, ao mesmo tempo, como uma fonte de prazer. O que motiva a criança a iniciar o processo de aprendizagem da leitura é importante para a alfabetização, pois desperta a curiosidade natural da criança e promete a autonomia. Nesse processo, ela começa a descobrir o prazer de compreender e explorar o mundo por meio das palavras, e também a renovar emoções vividas, o que se torna, portanto, uma chave para seu desenvolvimento emocional.

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venharmos a rechaçá-lo (Martins, 2003, p.51).

A empatia exige disponibilidade, ou seja, uma predisposição para se abrir ao que o mundo exterior oferece, para aceitar as emoções e situações de outros. Mesmo que, ao final, possamos rejeitar ou não concordar com essas emoções, o importante é a capacidade de nos conectarmos com elas no primeiro momento.

Esse processo envolve uma entrega emocional para entender e vivenciar a realidade do outro, ainda que seja temporário ou parcial. A leitura emocional vai além da mera compreensão intelectual, atinge um nível profundo de envolvimento emocional com o que é percebido. Martins (2003) descreve essa capacidade como importante para se conectar sensivelmente com o mundo, seja ele real ou fictício, e evidencia a ideia de que a empatia é uma resposta emocional disponível, embora não definitiva ou imutável.

Já quando se fala de pressão social, cultural e política, especialmente nos centros urbanos, Martins (2003) evidencia como essas influências moldam nossa forma de agir e pensar. Muitas vezes, escondemos ou até contrariamos nossas emoções, agimos de maneira diferente do que realmente sentimos. Isso ocorre porque, em diversas situações, racionalizamos nossos sentimentos, pensamos e agimos de forma intelectualizada, como se fosse necessário atender a um modelo correto para suprir as expectativas externas. Segundo Martins (2003, p. 66),

Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado.

A leitura racional é um processo que envolve a compreensão de ideias, narrativas e perspectivas que ampliam a visão de mundo do indivíduo. Essa interação entre o texto e as experiências pessoais do leitor configura-se como uma prática subjetiva e singular. Nesse contexto, o leitor busca compreender o ambiente de produção do texto, suas intenções autorais e sua relevância histórica e cultural, o que permite uma análise que transcende o conteúdo literal apresentado. Tal prática estabelece um diálogo entre o leitor, o texto e o contexto no qual a leitura ocorre.

O texto, enquanto objeto dinâmico, adquire novos significados à medida que é interpretado em diferentes circunstâncias temporais e culturais.

Segundo Martins (2003), a leitura racional estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilita-lhe o ato de ler, dá sentido ao texto e questiona tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. Ela é importante porque alarga os horizontes de expectativa do leitor e amplia as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.

Dessa forma a experiência humana não pode ser limitada a uma abordagem única, seja ela sensorial, emocional ou racional. Embora possamos perceber que, em determinados momentos, um desses aspectos pode predominar, todos estão interligados de maneira complexa.

A tentativa de compreender a si mesmo e o mundo ao nosso redor exige a interação desses diferentes níveis – sensações, emoções e razão – de forma integrada. Isso reflete a natureza multifacetada da condição humana, em que essas dimensões não atuam isoladamente, mas se inter-relacionam na busca por sentido e expressão. Portanto, é importante reconhecer a complexidade dessa interação, que ultrapassa a ideia de uma leitura unidimensional da experiência humana.

4 ENTRE PONTOS, PALAVRAS E AÇÕES: MEDIAÇÃO CULTURAL E LITERATURA

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.
Manoel de Barros (1996, p.70)

Em sua escrita, Manoel de Barros sugere que a terapia literária utilize a linguagem de forma criativa para quebrar paradigmas e possibilitar o acesso a desejos e sentimentos intensos, que muitas vezes estão escondidos ou são difíceis de expressar de maneira convencional.

A literatura permite adentrar o mundo por meio dos sentidos e da racionalidade, além de possibilitar a expressão dos desejos, pois a literatura não é um espaço de estudo, mas “[...] um espaço de possibilidade, o espaço em que a linguagem apresenta vida e se entretence emocionalmente com os leitores” (Robledo, 2017, p. 45). Ela transforma a linguagem comum em uma experiência estética e intelectual, cria mundos, emoções e reflexões a partir de algo aparentemente simples ou vazio.

A literatura é arte. Ela transforma a linguagem em algo mais do que palavras no papel, cria um espaço na qual as palavras têm o poder de tocar nossos sentimentos, estimular nossa imaginação e conectar-nos emocionalmente com as histórias e outros leitores. A literatura é um campo rico e vibrante que transcende o estudo acadêmico, oferece oportunidades para experiências sensíveis e racionais.

Através desse contexto, segundo Martins (2014), a mediação cultural visa possibilitar encontros com a arte e a cultura ao promover aproximações com a poética da obra e do artista, e busca promover experiências estéticas que superem a anestesia e estimulem a estesia. A arte enquanto provoca a estesia, o encantamento e afetamento, leva para o caminho da educação estética, na qual se busca o equilíbrio entre a sensibilidade e racionalidade. Segundo Martins, Picosque e Guerra (2010) a

Estesia [...] apresenta-se, hoje, em aliança com a palavra “estética”, tendo origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Para além das questões ligadas à experiência estética, a estesia diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Seu contrário, a “anestesia”,

é a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 23).

A mediação cultural pode, portanto, ser vista como uma ação que promove encontros, percepções, diálogos, trocas, estímulos sensoriais e a assimilação de conhecimentos. Martins (2005) define a mediação cultural como um encontro sensível e atento ao outro, que amplia olhares, ideias, conhecimentos e sensações. Esse processo nos permite perceber o mundo de maneira mais rica e profunda, revela aspectos que, apesar de parecerem familiares, se mostram totalmente novos e surpreendentes.

Segundo Barbosa e Coutinho (2009), a mediação cultural permite que o sujeito se eduque esteticamente, pois o contato com a arte é visto como um caminho para recuperar o que há de humano no ser humano. A arte desenvolve percepção, criatividade, comportamento exploratório, pensamento crítico e perspicácia, tanto expressiva quanto reflexiva, o que pode levar a transformações nas crianças e, conseqüentemente, influenciar mudanças na realidade social.

A mediação se revela como um encontro, na qual as fronteiras entre o eu e o outro se dissolvem e dão lugar a uma conexão genuína, um convite para explorar o desconhecido e se deixar levar pela magia da experiência compartilhada. Soares, Neitzel e Carvalho (2016, p. 59) ao discutirem sobre mediação literária, afirmam que mediar “[...] envolve a prática da reflexão das palavras e dos mais variados signos, no lugar da prática da intervenção imediata. Ela age enquanto o diálogo entre os sujeitos não é finito ou tão pouco superficial”.

Fioravanti (2014) nos lembra da importância de nos envolvermos ativamente com a cultura que nos cerca. As tradições culturais nos convidam a explorá-las de forma crítica e reflexiva. Ao compartilharmos nossas experiências e reflexões, fortalecemos nossas próprias conexões culturais e, conseqüentemente, ampliamos a jornada cultural daqueles que nos rodeiam. Para Fioravanti (2014), a cultura é como um fluxo em constante mudança, um processo vivo e em evolução, moldado pelas experiências únicas e compartilhadas de cada indivíduo. Juntas, as perspectivas de Soares, Neitzel e Carvalho (2016) e Fioravanti (2014) destacam a importância de um envolvimento sensível e cognitivo tanto com a literatura quanto com a cultura.

A experiência cultural é enriquecida por um processo mediador que ativa nossa percepção, sensibilidade e criatividade ao interagir com objetos culturais. A

mediação facilita uma maior conexão e compreensão dos artefatos culturais, o que permite um envolvimento mais significativo e relevante. De maneira semelhante, a leitura literária é um processo dinâmico e engrandecedor tanto para o mediador quanto para o mediado. Durante o processo de mediação literária, ambos crescem juntos, pois surgem novas interpretações e descobertas para cada parte, constituindo um ciclo contínuo de aprendizado e crescimento.

Ao compartilhar uma obra literária, o mediador oferece ao leitor a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e compreender o texto de maneira diversificada. Da mesma forma, o mediado, ao interagir com o texto e com o mediador, valoriza sua própria visão de mundo e desenvolve habilidades críticas e criativas. A mediação literária permite que a história seja contada de maneira imparcial, sem forçar uma interpretação particular sobre as ações ou personagens. Isso valoriza a liberdade de pensamento e permite que a criança forme suas próprias opiniões em vez de serem influenciadas por uma mensagem predefinida.

O mediador, diante de uma obra literária, mostra caminhos para adentrá-la e percorrer suas fissuras, o que permite que o leitor estabeleça relações com ela. Um mediador propositivo desafia o leitor a reescrever a obra, para criar significados a cada leitura, incentiva-o a explorar o inesperado e promove um processo criativo e infinito.

Como mediadores, podemos estimular diversas formas de ler uma obra, já que a literatura possibilita diferentes interpretações e acessos a ela. Pela mediação o leitor formula suas próprias ideias e proposições a partir do que foi lido, de modo que a leitura não seja um ato passivo, mas sim uma experiência estimulante.

O mediador necessita estar atento às necessidades e preferências individuais dos leitores, proporcionar suportes e orientações que ajudem a aprofundar a compreensão e o prazer pela leitura, sem impor uma visão única. Ao oferecer um espaço aonde os leitores se sintam confortáveis e valorizados, o mediador contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos sujeitos em sua jornada literária. Isso pode resultar em uma experiência de leitura, pois permite que eles explorem e apreciem a literatura de maneira que ressoe com suas próprias experiências e perspectivas.

De acordo com Neitzel, Cruz e Weiss (2017), a leitura do literário serve como uma porta para variados mundos, permite descobrir caminhos inesperados, independentemente da forma como nos relacionamos com a obra. Essa "porta" simboliza o potencial da literatura para abrir novas perspectivas e entendimentos, permite ao leitor explorar histórias e mundos distintos dos seus, promove uma compreensão mais profunda de si mesmo e dos outros, além de fomentar sensibilidade e reflexão crítica.

A maneira de interagir com a obra – seja pela interpretação pessoal, análise crítica ou vivência emocional – não limita a capacidade da literatura de oferecer novos caminhos de aprendizado e crescimento. Assim, a leitura literária aprimora nossa visão de mundo e nos incentiva a explorar o familiar e o desconhecido. Martins (2017, p. 8) propõe que

[...] é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro. Logo, mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam eles crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais – dos professores, das instituições escolares, das famílias.

A importância da sensibilidade e adaptabilidade na mediação também está no reconhecimento de que cada grupo ou indivíduo pode ter necessidades e desejos distintos. A habilidade do mediador está em encontrar um equilíbrio que considere essas diferenças e promova uma experiência inclusiva e engrandecedora para todos.

Compreender um texto literário vai além das habilidades linguísticas e da compreensão de linguagem codificada, pois requer a absorção de símbolos que escapam aos sentidos e à razão. A percepção sensorial e a inteligência, que interpretam e interagem, nos conectam ao mundo ao nosso redor. Nosso relacionamento com o mundo não é apenas físico; tanto o conhecimento sensível quanto o inteligível são importantes para a compreensão de nossa própria realidade.

Afinal, “[...] a mediação vai se dando em vários níveis, afetando o outro ao mesmo tempo em que somos afetados” (Martins *et al.*, 2014, p. 696). A leitura cria um debate em que as experiências de cada criança adquirem novos significados. Quando a mediação é bem-sucedida, ela permite uma discussão profunda e

possibilita que o mediador crie situações de mediação significativas que incentivem os leitores a adentrarem a obra.

No entanto, para que um professor se torne um mediador cultural, ele precisa estar “[...] atento às necessidades de seu público [que] sabe contaminá-lo com provocações estéticas, dúvidas, abrindo seus canais de percepção, permitindo-o ver além [...]” (Neitzel *et al.*, 2016, p. 92). Nesse processo, o professor utiliza provocações estéticas e questionamentos como experiências importantes que ajudam a despertar a curiosidade dos alunos, expandir seus horizontes e incentivá-los a enxergar o mundo de maneira mais ampla e crítica.

O professor mediador tem o poder de transformar a sala de aula e a escola em ambientes favoráveis à mediação cultural. É importante que ele se permita ser influenciado por uma variedade de elementos culturais, como música, arte, dança, teatro, poesia, entre outros, e criar espaços que favoreçam o diálogo, a criatividade e a reflexão. Ao fazer isso, ele estimula os alunos a se engajarem com o conhecimento de forma mais profunda e significativa, promovendo uma formação que vai além dos conteúdos formais e que valoriza o desenvolvimento crítico e sensível.

O encontro estético, particularmente com a literatura, permite que as crianças ampliem seus sentidos e sensações, enriqueçam seus conhecimentos e transcendam o tempo e o espaço, mergulhando em universos imaginários que dialogam com suas próprias experiências e emoções. A literatura, nesse contexto, não se limita a ser um meio de transmitir informações ou conhecimentos formais, ela se torna um portal para a criatividade e a liberdade de expressão, permite que as crianças construam novas formas de ver o mundo. Ao ouvir histórias, folhear livros e interagir com personagens e enredos, as crianças são convidadas a explorar diferentes perspectivas, a questionar o que é conhecido e a imaginar o que é possível.

Esse processo de fruição literária favorece a formação de vínculos afetivos com a leitura e o desenvolvimento de uma relação duradoura e prazerosa com os livros. A leitura literária na infância, mediada por educadores ou familiares, tem o poder de construir memórias significativas, de criar uma base sólida para o gosto pela leitura na vida adulta e de possibilitar um novo olhar para o mundo.

Martins (2011) define a mediação como um campo de intercâmbio e compartilhamento. Ela é uma forma de nutrição estética, curadoria educacional e ação intencional. No primeiro aspecto, a mediação cria oportunidades de encontros ao vivificar perspectivas, percepções e reflexões.

Ela transforma experiências estáticas em dinâmicas, estimula a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimento. Ao promover um ambiente em que diferentes visões podem se encontrar, a mediação fortalece a compreensão dos participantes e facilita o desenvolvimento de novas formas de pensamento e expressão. Dessa maneira, a mediação atua como um catalisador para a criação de conexões significativas e o aprofundamento da experiência estética e educativa. Enquanto a criança interage com objetos culturais, ela pode utilizar seus sentimentos, sensibilidade e conhecimento para aprimorar suas percepções.

Martins e Picosque (2012) enfatizam a importância de mediadores que ampliem repertórios e provoquem reflexões e inquietações, que levem a novas perguntas que influenciem a vida das crianças. Mediar significa, assim, o “[...] estabelecimento de diálogos os quais permitem a interação entre o mediador e sujeitos mediados” (Neitzel *et al.*, 2016, p. 73). Uma mediação adequada expande o repertório das crianças e fomenta um ambiente interativo na qual o aprendizado é um processo dinâmico e colaborativo.

Segundo Utuari (2014), o professor será o mediador e o curador daquilo com o qual as crianças entrarão em contato e fará as provocações necessárias para que este encontro seja produtivo. Este professor criará percursos de aprendizagem, que serão percorridos em conjunto, e que as experiências serão compartilhadas.

4.1 A ARTE DE SENTIR: EXPLORANDO A ESTÉTICA LITERÁRIA E OS OBJETOS PROPOSITORES

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,*

Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.
Alberto Caeiro (1946)

Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, distingue a diferença entre ver e compreender o mundo. Ele usa a metáfora de uma sala fechada com uma janela para ilustrar que, embora possamos ter uma visão teórica do mundo através da filosofia, isso não é suficiente para uma experiência verdadeira. Assim como olhar pela janela não substitui estar realmente no ambiente externo, a filosofia oferece uma visão abstrata e, não uma conexão real com a realidade. Para realmente vivenciar o mundo, é necessário mais do que apenas abrir a janela, é preciso adentrar o mundo, estar presente nele e experimentá-lo.

Segundo Larrosa (2017), tanto a escrita quanto a educação ganham sentido não pela transmissão de verdades estabelecidas, mas pela experiência de transformação. O autor afirma que, conforme a perspectiva de Foucault, escrevemos para transformar o conhecimento existente e nos libertar das verdades preconcebidas, o que nos permite evoluir para novas formas de ser.

Ao engajar-se com a literatura de maneira estética, as crianças compreendem o conteúdo e experimentam outras formas de interagir com a obra, seja emocionalmente, sensorialmente, racionalmente ou pelas relações que estabelece com a sua vida e o mundo. Esse envolvimento pode aprofundar a apreciação do texto e fomentar uma conexão pessoal e transformadora.

Larrosa (2014) discute que a experiência é um fenômeno dinâmico e emocional que pode nos afetar profundamente, provocar reflexões e sentimentos variados. Ele anuncia que a experiência pode se transformar em algo duradouro e significativo, capaz de atravessar o tempo e o espaço.

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço (Larrosa, 2014, p. 10).

As palavras têm um poder significativo na formação do nosso pensamento e na construção da nossa realidade, pois expressamos nossas ideias pelas palavras. Larrosa (2002) relata que a reflexão e a construção de sentido sobre a vida são profundamente influenciadas pelo uso das palavras. Isso nos leva a compreender

que o significado da nossa existência está intrinsecamente ligado ao discurso que produzimos e ao que nos é imposto. No entanto, os sentidos da vida podem ser transformados pelo acesso à arte.

O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada (Larrosa, 2017, p.105).

A qualidade da leitura, segundo o autor, depende da capacidade de lidar com essas três escutas simultâneas. O professor, ao emprestar sua voz ao texto, não apenas repete o que está escrito, mas também insere sua própria interpretação e entendimento no processo, torna sua voz “dupla”. Isso significa que a voz do professor carrega não só a do texto, mas também a sua própria, e, ao ser compartilhada com os outros, essa voz se transforma em algo comum e coletivo, onde ressoa no silêncio do ambiente e se multiplica e transforma ao ser comunicada aos outros.

Barthes (2004) afirma que o texto de fruição é aquele que provoca uma crise nas bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, o que permite que o sujeito descubra a pluralidade do texto e se envolva ativamente com ele. Embora o encantamento e o deleite inicial com o texto possam servir como pontos de partida para a formação do leitor, é a fruição que o desafia a examinar suas próprias bases, investigar os sentidos do texto, criticar os aspectos perceptíveis e ouvir suas diversas vozes. Isso contribui para educar o olhar e revelar a beleza oculta das coisas.

No entanto, muitas pessoas deixam de experimentar essas cenas impressionantes enquanto estão envolvidas em suas atividades diárias. É necessário parar, respirar profundamente, observar com atenção, abrir o coração e os sentidos para o que nos cerca, acolher cada momento com gratidão e curiosidade para sentir e admirar essas maravilhas. Segundo Larrosa (2017),

[...] para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas

desapropriação de nós mesmos, no texto. Porque a palavra que o texto dá, para que a tomemos, só é dada ao preço da suspensão de nosso querer dizer, de nossas intenções, de nossa vontade. Porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama (Larrosa, 2017, p. 111).

O autor enfatiza que não se trata de apropriar-se da palavra para utilizá-la de acordo com nossos próprios objetivos, mas sim de estar disposto a suspender nossa vontade, nossos desejos e intenções, deixar que o texto nos conduza, permitindo-nos ser tomados por ele, e não tentarmos controlar ou manipular o que ele nos oferece. A palavra do texto não é tomada porque se sabe o que ela significa, mas porque há um desejo, um querer, um amor que nos motiva a acolher aquela palavra. Ou seja, a palavra só se torna nossa de fato quando estamos querendo nos entregar a ela de uma maneira generosa, sem uma tentativa de controlá-la ou de fazer algo que sirva aos nossos próprios interesses.

Ao refletirmos sobre o diálogo com a estética literária, percebemos que o ambiente é importante para a mediação literária. Espaços que facilitam o contato com a arte, como museus, instituições culturais, escolas, bibliotecas, bebetecas, áreas públicas urbanas, exposições e cinemas, podem ampliar a interação cultural e valorizar a experiência estética do indivíduo.

Neitzel *et al.* (2016) afirmam que não apenas as salas de aula, mas também outros espaços podem ser provocadores de sentidos, afetamentos e fruição. Destacam que “[...] a biblioteca não é apenas um vasto continente de livros que resguardam a memória de uma sociedade; ela é um lugar vivo, de passagem e de convivência” (Neitzel *et al.*, 2016, p. 76). A interação com diferentes contextos e estímulos aprimora a experiência de aprendizagem e amplia a capacidade dos indivíduos de interpretar e interagir com o mundo ao seu redor de maneiras mais significativas e diversificadas.

Esse reconhecimento da importância dos espaços na Educação Infantil potencializa a aprendizagem que favorece a exploração sensorial e o desenvolvimento cognitivo. Os ambientes educativos podem ser projetados para fornecer estímulos visuais e auditivos e, encorajar a interação física e emocional das crianças com seu entorno.

Ambientes que oferecem uma variedade de texturas, cores e formas, com espaços para movimento e criatividade, contribuem significativamente para o

aprendizado. A integração de elementos naturais, a inclusão de espaços de quietude e áreas para atividades colaborativas são importantes para atender às diversas necessidades de desenvolvimento das crianças. Para Utuari (2014),

[...] um professor mediador mostra caminhos e aponta possibilidades de construção de autonomia na constituição de bagagens culturais. É aquele que tem coragem de mergulhar nas camadas da experiência e por isto inspira outros a mergulhar (Utuari, 2014, p. 173).

Os espaços propositores tendem a provocar a “[...] interação entre os seres humanos, com elementos concretos ali dispostos, com a estrutura física e com práticas promovidas” (Cé Soares, 2016, p. 220). Esses espaços promovem uma experiência integrada, em que o ambiente, os materiais e as ações contribuem para um contexto de aprendizado e engajamento.

Além de planejar o espaço propositor, é possível considerar objetos propositores que potencializam a mediação do professor e a aprendizagem das crianças. Esses objetos visam expandir a perspectiva de ambos e incentivá-los a explorar diversas possibilidades com o material utilizado.

O objeto propositor não precisa ser, obrigatoriamente, um item físico; pode ser uma série de perguntas que o educador apresenta para que os alunos ponderem sobre a leitura e interajam. Neitzel, Pareja e Krames (2020, p. 60) apresentam-nos o conceito de mediador como propositor: “[...] aquele que chama o leitor a reescrever a obra, a construir sentidos novos a cada leitura, incitando-o a encontrar aquilo que não esperava, operando um trabalho produtivo e inesgotável”.

De acordo com Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016, p. 197), “[...] a aprendizagem, por meio de objetos estéticos, permite ao homem transcender seu estado natural, um estado inacabado, e evoluir para um estado de refinamento”. Além disso, Carvalho, Freitas e Neitzel (2016, p. 212) corroboram essa ideia ao afirmarem que os objetos propositores “[...] podem auxiliar nossa nutrição estética e nos permitir compreender e refinar nossos sentidos”.

Acreditamos que a interação com objetos estéticos pode ajudar o indivíduo a evoluir para um estado mais refinado, uma forma mais aperfeiçoada de ser, tanto em termos de sensibilidade quanto de compreensão do mundo ao seu redor. A nossa capacidade de perceber e compreender o mundo de maneira mais refinada implica os objetos estéticos não como passivos, mas como ativos no processo de

aprimoramento dos sentidos e da percepção, o que permite ao indivíduo não apenas desfrutar da estética, mas também entender e refinar sua forma de perceber a realidade. Assim, essas duas visões juntas indicam que a estética vai além da avaliação superficial das formas; ela tem um papel significativo no desenvolvimento humano e no aprimoramento das capacidades.

5 CRUZANDO SABERES: CONECTANDO CONHECIMENTOS

Delineamos a trajetória metodológica adotada neste estudo e para a análise dos dados optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD). Essa abordagem, amplamente empregada em investigações nas Ciências Humanas e Sociais, possibilita uma análise detalhada dos textos e visa entender os significados implícitos nas estruturas discursivas.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (Moraes, Galiazzi, 2006, p. 118).

O primeiro passo da análise dos dados consistiu na construção de um quadro teórico que destaca os conceitos principais: **Mediação Literária**, **Texto Literário** e **Proposições Estéticas**. A Figura 4 identifica as categorias encontradas em cada pesquisa.

Figura 4-Quadro teórico das categorias destacadas



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

O segundo passo foi analisar as dissertações e compreender como cada pesquisa aborda as categorias previamente destacadas: **Mediação Literária, Texto Literário e Proposições Estéticas**. A partir dessa categorização, foi possível identificar as interconexões entre as pesquisas que tratam de temas semelhantes.

O terceiro e último passo consistiu no mapeamento das perspectivas das dissertações pesquisadas, com o objetivo de integrar as contribuições de cada estudo sobre as categorias analisadas. Nesse sentido, os próximos subcapítulos apresentam as análises por categoria.

5.1 Mediação literária: pontos de conexão entre textos e leitores

A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas não qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro.
Martins (2005, p. 44)

Martins (2005) nos convida a refletir sobre o significado da mediação para o outro, e ressalta que esse processo transcende a mera comunicação, e configura-se como uma prática cuidadosa e intencional de transformar conflitos e desafios em oportunidades de cooperação e aprendizado.

No contexto da literatura, a mediação literária desempenha um papel importante na inserção das crianças no universo literário, amplia suas habilidades imaginativas e cognitivas. O professor, enquanto mediador da leitura, viabiliza o acesso a narrativas complexas e diversificadas, promove o desenvolvimento da imaginação, do pensamento crítico e da criatividade.

Assim, a mediação literária facilita a construção de significados ao estimular a interação reflexiva com os textos. Este subcapítulo apresenta uma revisão das principais pesquisas sobre o tema, no qual destaca suas contribuições para a formação do leitor na infância.

Machado (2018), em sua pesquisa, ressalta a importância da literatura infantil no desenvolvimento da imaginação e na promoção de memórias criativas, importantes para o ato criativo. Para a autora, é importante desenvolver a imaginação das crianças por meio de práticas pedagógicas variadas que aprimoram

experiências e memórias, e isso pode acontecer pela mediação literária, que é uma experiência valiosa para estimular essas possibilidades criativas.

Ao falarmos sobre “práticas pedagógicas variadas” e “mediação literária”, enfatizamos a diversidade e flexibilidade que podemos adotar. Corroboramos com a autora ao acreditar que não há uma única forma de explorar a criatividade, e que pela mediação literária é possível adentrar o mundo criativo e imaginativo das crianças de diferentes formas. Conforme Duarte Jr. (2000, p. 144), na “[...] educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade”.

Oliboni (2019) reforça o papel da mediação literária na formação do pequeno leitor, pois pela literatura é possível explorar a imaginação e os afetos das crianças. A autora destaca a importância do professor mediador como um agente importante na relação entre os alunos e os textos, e enfatiza a necessidade de uma mediação persistente para orientar a interação das crianças com a obra. Oliboni (2019, p. 47) anuncia: “[...] torna-se importante uma mediação docente intencional e sistematizada, pautada em um profundo conhecimento da natureza leitora da criança, de modo que desenvolva nela atitudes, condutas, capacidades, valores e práticas de leitura”.

Entendemos que a mediação é uma ação intencional, planejada, pois é necessário pensar no espaço e objetos a serem utilizados, assim como nas ações que serão propostas, propositoras para outras ações. Porém, quando Oliboni (2019) anuncia que a mediação é sistematizada, imaginamos uma caixa fechada, sem fugas para outros e novos caminhos a serem adentrados na obra. A mediação literária é libertária no sentido de possibilitar ao leitor percorrer seu próprio caminho, escolher por quais fissuras quer entrar. Barthes (2004, p. 75) utiliza a metáfora de “uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” para nos convidar a compreender que a leitura é uma jornada individual. O leitor interage de maneira única e pessoal com o texto.

Pinto (2018) acredita que o papel do mediador de leitura é importante na contação de histórias, na qual as crianças tenham a oportunidade de explorar os livros de forma autônoma. Essa exploração pode começar pelo tato, o folhear as

páginas, e evoluir para a formulação de hipóteses, o que ajuda no desenvolvimento da identidade leitora das crianças. A autora sugere que o professor explore tanto a linguagem verbal quanto a visual dos livros, pois amplia as possibilidades de leitura da criança.

É importante ressaltar que além das linguagens visual e verbal, a criança pode adentrar o livro por meio do corpo, do cheiro, do movimento e das relações que pode estabelecer com objetos propositores. As linguagens visual e verbal são as mais utilizadas e tradicionais, porém quando a mediação literária se utiliza de outros meios e artefatos pode potencializar o contato da criança com o texto. Conforme destacam Martins e Neitzel (2016, p. 18), a literatura “que explora as múltiplas possibilidades da visualidade, desloca o sujeito de sua realidade, leva-o a experimentar sensações diversas e a colocar o corpo à prova para ver, sentir, cheirar, ouvir e degustar o mundo pelas vias sinestésicas”.

Segundo Hasper (2017, p.37) “[...] pela mediação do literário, nas interações, nas vivências com o livro, o mediador pode possibilitar à criança pequena sentir outras sensações, sentidos e percepções que potencializam a educação estética.” Ela destaca a importância de momentos de apreciação estética que vão além da interpretação do texto, o que permite que as crianças explorem fantasias, mudem de papéis e expressem emoções. A interação com adultos é importante para que as crianças criem significados e vejam os livros como objetos artísticos.

Compreendemos que a mediação literária aprimora a estética infantil e oferece novas experiências e percepções. Ao interagir com obras literárias, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas e ampliam sua capacidade de imaginar e criar. Neitzel *et al.* (2012, p. 47) indicam-nos que “[...] educar esteticamente consiste em ensinar o homem a olhar, escutar, movimentar-se, agir e experimentar, o que não ocorre de forma natural e espontânea.”

Souza (2018) destaca a leitura por fruição como um elemento importante para o desenvolvimento da criatividade e para a transformação social desde a infância. Segundo a autora, o papel do docente é importante na formação do gosto pela leitura, pois o professor pode criar oportunidades que incentivem o hábito leitor. A autora relata sobre a importância da leitura literária ser apresentada como arte, assim se evita transformá-la em conteúdo didático, a fim de preservar sua

integridade e potencial criativo. Outro destaque é sobre o respeito ao ritmo individual de cada criança para promover uma relação autêntica com a literatura.

A mediação literária, conforme Azevêdo (2016), é uma prática transdisciplinar que integra complexidade, diferentes níveis de realidade e lógica. Ao mediar essa atividade na Educação Infantil, o professor possibilita ao aluno compreender o texto e desenvolver novas perspectivas, formular opiniões. A mediação exige uma reflexão sobre transformação e mudança de paradigmas e permite formar sujeitos mais críticos, criativos e acolhedores.

Azevêdo (2016) nos leva a refletir sobre uma mediação que possibilite um olhar ampliado para o texto, o que permite que o aluno estabeleça relações para além do que está posto nas palavras, que permita devanear, e pela imaginação e criatividade percorrer a realidade. Ramos *et al.* (2024, p. 3) anunciam que “para que nossa leitura seja plural, é preciso que nos provoquemos a imaginar, a sonhar, devolvendo ao texto seu caráter poético.”

Azevêdo (2016, p. 41) afirma que “não basta que os textos sejam bons ou bem escritos; é necessário que consigam produzir no leitor um efeito de admiração ou de estranhamento”. Ressaltamos que mesmo que o livro seja bom e tenha um potencial estético não garante que o sujeito seja afetado a ponto de estabelecer outras relações além do que está posto no primeiro plano. O papel do professor mediador é, justamente, possibilitar que o aluno trilhe outros caminhos durante a leitura, porém, destaca-se que a mediação não garante que a leitura seja fruitiva, porque essa relação sempre é pessoal e subjetiva.

Entende-se que a mediação literária é uma prática que vai além das disciplinas tradicionais, integra diversas complexidades e realidades. Ao realizarmos uma mediação literária na Educação Infantil, possibilitamos que nossos alunos desenvolvam novas perspectivas, formulem suas opiniões e interpretações. Ela envolve conversas entre as crianças e os adultos, nas quais se estimula a elaboração do pensamento e da linguagem.

Por meio de atividades lúdicas, como dramatizações e ilustrações, as crianças se tornam protagonistas de suas narrativas, refletem sobre o que leram e descobrem conexões com o mundo ao seu redor. Para Jouve *et al.* (2010),

[...] em nosso mundo saturado de signos, a incerteza da literatura funciona como oxigênio: é porque o sentido de um texto literário não é nem claro nem unívoco que ele não é opressor e remete cada leitor para sua liberdade. É, com efeito, o que podemos chamar de “jogo” do texto, no sentido em que o texto tem “jogo de cintura”: seu conteúdo não é fixado definitivamente e ele autoriza várias leituras (Jouve *et al.*, 2010, p. 206, grifos do autor).

K. Silva (2019) afirma que ao explorar a narrativa, as crianças aprendem a construir sentidos e significados, tornam-se protagonistas do seu próprio aprendizado. O mediador, ao conhecer profundamente a história, utiliza sua voz, olhar e gestos para tocar os ouvintes, e, assim, pode potencializar a experiência. Para a autora, “[...] quanto mais têm oportunidade de experimentá-lo, apreciá-lo, lê-lo, mais condições apresentam de produzir compreensão mais elaborada e rica” (K. Silva, 2019, p. 79).

Em ambientes acolhedores, os momentos de leitura e contação de histórias com livros de qualidade promovem afetividade e favorecem a atenção e a concentração adequadas a cada faixa etária. Esse contexto destaca a importância de um olhar cuidadoso para espaços que favoreçam a mediação literária, os quais, quando bem organizados, podem potencializar o contato das crianças com as obras literárias. Neitzel *et al.* (2024) afirmam que:

O modo como o espaço físico é organizado desempenha um papel estruturante da escuta, do manuseio das obras, da interação entre pares, da liberdade, da exploração corporal. Um contexto capaz de sustentar experiências emocionais, estéticas e processos frutivos [...] (Neitzel *et al.*, 2024, p. 13).

Acreditamos que conhecer bem a história e utilizar a voz, o olhar e gestos são importantes para engajar os ouvintes, pois potencializam a experiência de leitura. Dessa forma, transmitimos informações e criamos um ambiente acolhedor e envolvente. Ao contar histórias, temos a oportunidade de despertar a imaginação e a curiosidade das crianças, além de oportunizar que elas se conectem emocionalmente com os personagens e a trama.

M. Silva (2019) destaca que a mediação da leitura literária na primeiríssima infância é um processo intencional e importante para a formação de leitores. Ressalta que os adultos responsáveis podem criar um ambiente propício e levar em conta o desenvolvimento das crianças e suas condições sociais. Tendo em vista que

a primeiríssima infância compreende o período até os três anos de idade, pode-se pensar nos espaços das bebetecas como esse ambiente propício.

Neitzel *et al.* (2024) anunciam a bebeteca como um “espaço habitável”, um espaço de acolhimento. “Pensar a bebeteca como um espaço habitável é pensar nela como nossa casa, desvelar seus matizes tocando sua poeticidade, seus dinamismos, pensá-la como um grande berço que nos embala, que nos oportuniza afetividades” (Neitzel *et al.*, 2024, p. 4). Organizar um espaço para a mediação literária, é superar a visão de que qualquer ambiente físico serve para uma mediação, pois “qualquer ambiente” só possibilitará o manuseio do livro e a escuta da contação de história.

Um “espaço habitável” (Neitzel *et al.*, 2024) permite que as crianças/bebês construam sentidos e apreciem o livro como objeto cultural. Nesse sentido, a mediação não se limita ao simples ato de ler e escutar, mas envolve a criação de um espaço acolhedor que estimule o contato visual, tátil e corporal com os livros. M. Silva (2019, p. 49) relata:

[...] pensar na mediação da leitura literária e na formação do leitor desde a pequeníssima infância na creche pressupõe que os adultos responsáveis pelo cuidado e educação de bebês e demais crianças criem condições para que isso aconteça, levando em consideração a situação social de desenvolvimento desses sujeitos em cada período do desenvolvimento infantil.

Através de histórias contadas de maneira envolvente, incentivamos a curiosidade e a imaginação das crianças e permitimos que se vejam como protagonistas das narrativas. Além disso, ao manipularem os livros, podem sentir suas texturas e observar as ilustrações, ao promover um contato mais sensível com a leitura. Isso valoriza a experiência literária delas e desenvolve habilidades motoras e cognitivas importantes. “É pelos sentidos que o texto é recebido e é por meio deles que o leitor constrói a lógica do enredo ficcional” (Neitzel; Carvalho, 2014, p. 16).

Furtado (2022) destaca que as crianças se constituem como leitoras desde a primeira infância, e o contato com a leitura, mesmo que inicial, por meio do manuseio de livros, é valioso. No entanto, essa interação pode provocar estranhamentos e questionamentos sobre a prática e a mediação envolvidas nesse processo. Entende-se que são esses estranhamentos e questionamentos que possibilitam a criança adentrar pelas fissuras da obra e a viajar pela sua imaginação.

Para Barbeta (2021), a mediação de leitura na Educação Infantil requer cuidado na escolha de obras adequadas ao estágio de desenvolvimento das crianças. Isso envolve a utilização de recursos como imagens, fantoches e objetos para tornar a contação de histórias um momento de fruição literária e estimular a imaginação e a linguagem. Além disso, a autora acredita que

[...] através da literatura e de uma boa contação por parte dos professores, que podemos transformar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil e trabalhar temas considerados complicados com as crianças desde a mais tenra idade, com a mediação de boas histórias (Barbeta, 2021, p. 78).

A mediação literária eficiente para um público que ainda não sabe ler é a contação de histórias, porém essa contação não necessita ser somente com o uso da voz falada, ou seja, pode ser cantada, pode-se dançar, usar texturas, cheiros, objetos e espaços propositores que potencializem a contação de história. Um contador de histórias, para Neitzel e Carvalho (2014, p.26), “[...] é este sujeito que tocado pela literatura não se cala, sai a cantar e contar o que lê, porque acredita nisso”.

Esse movimento permite que a criança explore o texto de forma prazerosa e envolvente, e possibilita transformar a leitura em um ato compartilhado, uma experiência coletiva. Ao narrar histórias, despertamos o interesse dos pequenos, instigando neles a curiosidade e o desejo de, futuramente, abrir um livro e se aventurar na leitura por conta própria.

Giacomin (2022), destaca que os professores têm um papel importante na criação de contextos que incentivem as crianças a explorarem, dialogarem e expressarem suas aprendizagens em diversas áreas, como arte e literatura. A autora ressalta que a experiência literária possibilita à criança criar e imaginar de forma autônoma ao fugir da simples memorização ou recepção de conteúdos prontos dos adultos.

Quando a mediação literária liberta, ela revela as subjetividades da criança, fortalece sua autonomia e sua capacidade crítica, com aprendizados que podem impactar significativamente suas vidas. Perrotti (2007, p. 125) é quem nos lembra que “[...] é preciso que o mediador se veja e veja o outro como participante cultural pleno, como protagonista cultural que vai ampliar seu raio de ação e de

compreensão nos combates que os signos lhe proporcionam”. A experiência literária potencializa o desenvolvimento do pensamento criativo e da linguagem infantil.

Oliveira (2017), em sua pesquisa, destaca que o professor no papel de mediador literário necessita planejar momentos que incentivem a reflexão e a construção de sentidos pelas crianças. O professor, ao formular perguntas adequadas, possibilita que as crianças se envolvam ativamente no processo de compreensão dos textos, além de expandirem seu repertório linguístico e suas capacidades interpretativas.

Ao fazermos perguntas estratégicas conduzimos discussões e ajudamos as crianças a adentrarem os textos. Sabemos que a interação vai além das palavras lidas: envolve a troca de olhares, gestos, e até a forma como modulamos nossa voz, o que torna a leitura uma experiência rica e engajadora. Para Martins (2006, p. 3), a ação propositora do professor mediador é vista: “Não como uma ponte entre quem sabe e quem não sabe, entre a obra e o espectador, mas como um ‘estar entre’ muitos [...]”. Compreendemos que esse “estar entre” requer muita atenção e escuta do mediador para que possa transformar a roda de leitura em um momento de “fruição do livro” e de “nutrição estética”.

Pereira (2014) aponta que além da leitura desempenhar um papel importante no desenvolvimento das crianças, ela pode promover a alfabetização. A prática literária desde cedo não só amplia as experiências de vida dos pequenos, como favorece a aquisição de habilidades importantes para o seu crescimento. Essa ideia é corroborada por Ramos, Negri e Lima (2016, p. 115), ao afirmarem que, na “escola que pretende a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita, a literatura estaria presente na constituição do ambiente letrado, contribuindo para que o aluno aprenda pela vivência singular propiciada pelo discurso simbólico da literatura”.

A literatura pode contribuir no processo de alfabetização porque dialoga com os interesses da criança. Pela ludicidade, imaginação, reflexão e fruição, os alunos adentram o mundo letrado de forma singular e não convencional. “Não é suficiente explicar aos pequenos que eles precisam aprender a ler porque é importante; eles necessitam vivenciar pelo ludismo e pelo desafio dos processos de aprendizagem” (Ramos, Negri e Lima, 2016, p. 114). Pela literatura as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Reis (2014), em seu estudo, traça uma relação com Pereira (2014) ao afirmar que a presença dos livros oferece um recurso educativo e um viés artístico que amplia a experiência de leitura. A autora reforça que, nesse processo, as educadoras desempenham um papel importante, pois suas intervenções atraem e envolvem todos os participantes nas atividades propostas, além de incluir a participação das famílias, o que contribui para um ambiente colaborativo e estimulante.

Através das ilustrações, dos ritmos e das narrativas, os livros se tornam janelas para mundos imaginários, estimulam a criatividade e a expressão pessoal das crianças. A mediação literária possibilita que os pequenos se conectem emocionalmente com as histórias. Para Neitzel, Cruz e Weiss (2017, p. 125), “[...] trabalhar com a leitura do literário passa pelo viés da exploração sensível e estética do texto, da sua potência estética capaz de (re)significar não somente o conteúdo da obra literária, mas o espaço e a vida dos leitores em formação.”

Acreditamos que o papel do mediador literário é despertar os sentidos, envolver a mente e fomentar percepções individuais e coletivas durante encontros com a arte. Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016, p.40) destacam que mediar é “[...] promover encantamento, mas também estranhamento, conversar e perguntar, ter dúvidas, inquietar-se e mover-se em diferentes direções, mas também estesiar os sentidos”. Assim, ao promover encontros com a arte pela apreciação, o mediador literário “[...] provoca os sentidos, convoca a cognição e instiga percepções individuais e coletivas” (Uriarte, Neitzel e Carvalho 2016, p. 39).

A Figura 5 sintetiza os principais fragmentos das pesquisas analisadas que destacam suas contribuições para a compreensão da mediação literária na Educação Infantil, segundo as falas das autoras.

Figura 5 – Mediação literária: fragmentos das dissertações analisadas



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A partir do que a Figura 5 apresenta, estabelecemos interconexões entre os estudos, o que contribui de maneira única para a nossa compreensão da mediação da leitura e da formação literária na Educação Infantil.

Azevêdo (2016) e Barbeto (2021) ressaltam que a literatura, mediada pelo professor, é importante para fortalecer a prática pedagógica, pois permite que as crianças se conectem consigo mesmas e com o mundo ao seu redor. Isso sugere que a mediação literária na Educação Infantil não é apenas um recurso didático, mas um processo importante para o desenvolvimento integral das crianças, ao possibilitar que explorem emoções, desenvolvam sensibilidade e ampliem seu entendimento de si mesmas. Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016, p. 37) afirmam que “[...] ao provocar diálogos internos, por meio do acesso a uma determinada forma ou objeto, descobrindo e conhecendo, a mediação cultural pode favorecer encontros sensíveis, alcançando outros pontos de vista e novas significações”. Assim, a mediação cultural se torna uma experiência poderosa para ampliar a compreensão e a sensibilidade dos indivíduos.

Oliveira (2017), Machado (2018), Pinto (2018) e K. Silva (2019) apontam que, ao criar um ambiente acolhedor e estimulante, o professor facilita a exploração de narrativas, e desenvolve a imaginação e a criatividade das crianças. Isso nos leva a considerar que a mediação é um meio de construir vínculos afetivos e cognitivos com os livros. Mesmo crianças ainda não alfabetizadas podem vivenciar a riqueza das histórias, participar de contações e interagir com o texto de maneira significativa, o que promove a capacidade de interpretação e expressão. Para Petit (2013, p. 62), “[...] transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado”. Isso sugere que a vivência pessoal do prazer pela leitura é importante para uma mediação literária eficaz. Isso nos leva a pensar que a vivência do prazer pela leitura é a base para inspirar os outros a desfrutarem da literatura.

A partir das pesquisas de Pereira (2014), Hasper (2017), Souza (2018) e Reis (2014), entende-se que a mediação pode promover a curiosidade e a imaginação, o que permite que as crianças explorem narrativas e personagens de maneira a estimular o pensamento crítico e a criatividade. Fabro (2014, p. 177) afirma que como mediador se pode “[...] impulsionar diferentes maneiras de se ler uma obra.

Ler significa interpretar, e infinitas interpretações podem ser realizadas sobre uma obra, pois fatores como a maneira de “olhar” uma forma dependem de quem olha e como olha [...]”. A leitura é interpretativa e fruitiva, e como mediadores podemos propor situações que levem a criança a interagir de diferentes maneiras com a obra.

A mediação literária, conforme Oliboni (2019) e M. Silva (2019), aprimora o vocabulário, a imaginação, o crescimento emocional e a sensibilidade. Ao proporcionarmos acesso às obras de qualidade, temos a oportunidade de possibilitar que a criança explore diferentes emoções e perspectivas. Essa concepção respalda nosso acesso ao texto literário pela via do estético e do estésico, o que visa à leitura fruitiva. Neitzel, Cruz e Weiss (2017, p. 132) corroboram que “[...] o processo fruitivo da leitura está vinculado à apreensão do sentido construído pelo leitor, que é capaz de dialogar primeiro com a obra e depois sobre ela”. Assim, ao medirmos a leitura, contribuimos para um diálogo engrandecedor entre a criança e a literatura.

Ao analisarmos as contribuições de Giacomini (2022) e Furtado (2022), percebemos que a mediação da leitura é importante para cultivar o amor pela literatura nas crianças. Essa experiência desenvolve a competência leitora e estimula a criatividade, o que permite que a criança se torne autora de suas próprias histórias. A literatura, ao ser mediada de forma sensível, abre portas para novas possibilidades, promove o desenvolvimento integral e a construção de narrativas pessoais. Demarchi (2014, p. 80) atenta-nos para o fato de que, como mediadores, “[...] olhamos mais para o outro e para tudo o que acontece, para favorecer as relações. Estamos juntos no processo de mediação, no ‘maravilhamento’, entre mil possibilidades de exploração [...]”. A jornada conjunta valoriza a experiência de aprendizado, explora as infinitas possibilidades da arte e da cultura.

Ao analisarmos cada um dos fragmentos apresentados, selecionamos palavras-chave que representam o conceito de mediação literária, como se pode ver na Figura 6. Essas palavras constituem teorias e revelam a essência de práticas educativas que valorizam a mediação literária na Educação Infantil. O olhar atento para essas definições permite uma compreensão mais profunda dos elementos importantes para o desenvolvimento das crianças e do papel importante dos mediadores nesse processo.

Figura 6 – Mediação literária: palavras-chave das dissertações analisadas



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A partir dessas palavras-chave apresentadas, conclui-se que a mediação literária é uma **oportunidade** de aproximar a criança da obra/livro, e que esse encontro gerado pela **sensibilidade** e **fruição**, explora a **criatividade** e a **imaginação**, o que pode provocar o **interesse** da criança pela leitura literária.

Acreditamos que mediar a leitura literária na Educação Infantil é importante para formar leitores sensíveis, críticos e criativos. Como alguns autores já mencionados, mostram que os textos literários precisam despertar admiração ou até causar certo estranhamento. Enquanto contamos histórias de forma envolvente, transformamos nossas práticas pedagógicas e tornamos possível abordar até os temas mais complexos. A roda de leitura ganha destaque nesse processo, assim como o papel de cada professor em despertar o amor pela literatura e conectar as crianças aos livros. A leitura em voz alta não só aproxima as crianças do texto escrito, como amplia seu vocabulário. Além disso, a leitura literária vai além das

palavras, ajuda as crianças a ressignificarem o mundo e traz uma contribuição estética importante. Ao mediar a leitura, educamos por meio da arte e envolvemos as famílias nesse caminho. No final das contas, sabemos que essa mediação fortalece a imaginação, desperta emoções e incentiva as crianças a criarem suas próprias histórias.

5.2 O texto literário que educa esteticamente

O texto literário, assim como a vida, é um emaranhado de sentidos a se desemaranhar pela leitura. Esse novelo foi enrolado pelo autor, mas os fios da trama literária serão desenrolados pelo leitor.
Pareja e Neitzel (2023, p. 7)

Como anunciam as autoras da epígrafe acima, o texto literário é um emaranhado de sentidos, uma composição rica e complexa de significados e sentidos que se entrelaçam. Há uma multiplicidade de interpretações e possibilidades a serem exploradas. No contexto do livro infantil, a estética vai além de sua aparência gráfica ou das ilustrações, ela abrange os aspectos sensoriais e emocionais que a obra desperta.

O texto literário que educa esteticamente é aquela obra aberta e plural, que apresenta fissuras e possibilita aos sujeitos adentrarem a leitura a partir de suas percepções, “[...] porque o que está em jogo no trabalho literário (na literatura como trabalho) é fazer-se do leitor não só um consumidor, mas um produto do texto” (Barthes, 2002, p. 4). Trata-se de um leitor ativo, criativo e transformador que participa da construção do texto e amplia sua capacidade de leitura do mundo.

Nesse contexto, o leitor é quem desenrola esse novelo, organiza as ideias, imagens e faz conexões entre os diversos elementos apresentados pelo texto e seu repertório de vida. A literatura fortalece nossos olhares para a vida, ela traz a poética dos acontecimentos e a reflexão da realidade, e por isso se mostra tão importante na constituição do ser humano.

O texto literário proporciona uma experiência sensorial, emocional e racional, nesse sentido, uma experiência estética, que estimula a percepção e o senso crítico

do leitor. Esse processo é particularmente importante na primeira infância, fase em que a mediação literária é especialmente marcante.

A obra que educa esteticamente convida o leitor a introduzir-se no texto para dialogar com ele, preencher lacunas e interpretar significados que completem a obra. “O texto literário precisa do autor para se tornar real, concreto, mas precisa também do leitor para ganhar vida – é uma tríade dinâmica que se retroalimenta” (Marynowski, 2023, p. 35).

“Um texto literário, por ter função estética e artística, propõe, na leitura, uma experiência que se torna um acontecimento quando essa leitura nos atravessa, nos toca, nos inebria pela imaginação [...]” (Neitzel; Piske; Hentchen, 2023, p. 408). A literatura pode fazer com que a imaginação floresça, o que abre novas possibilidades de olhar o mundo. O livro literário é uma porta que se abre para que os pequenos possam explorar emoções, ideias e belezas que os conectam ao mundo ao seu redor e aos universos imaginários que habitam suas mentes.

Por meio das histórias, das imagens, das texturas, o texto literário se torna uma ponte entre a curiosidade infantil e o conhecimento, abre caminhos para sonhos e reflexões que potencializam o crescimento e a sensibilidade das crianças. As imagens, com suas próprias histórias a contar, falam em silêncio por meio de traços, cores e composições. Por que será que o céu está tão azul naquela página? E por que aquele personagem parece tão triste? São perguntas, longe de exigir respostas imediatas, instigam a imaginação e ampliam a capacidade da criança de interpretar o que vê, o que fortalece ainda mais sua experiência com o livro. Nesse espaço acolhedor, a criança interage com as palavras, as imagens e o silêncio que habitam entre uma página e outra.

[...] um livro literário para crianças com qualidade estética é aquele que proporciona uma interação com o leitor, que estimula sua imaginação, sua criatividade, mas principalmente o instiga a viajar por um mundo de encantamentos com o texto, com as imagens, com o toque e os gestos corporais que pode provocar na criança (Steil, Oliveira, Marynowski, 2025, no prelo).

Neste capítulo, buscamos identificar os textos literários infantis utilizados nas dissertações e teses e avaliar alguns deles com base nos critérios estéticos: o texto verbal, as imagens ou texto não verbal, e o projeto gráfico das obras contempladas ou não nesses livros.

O texto verbal é que convida o leitor a posicionar-se perante a narrativa e fazer escolhas interpretativas, pois, segundo Neitzel; Pareja e Santos (2022 p. 165), “[...] a leitura do literário precisa ser um movimento que ensina o(a) leitor(a) a jogar com o texto, que evoca o(a) leitor(a) a fazer perguntas ao texto, a dialogar com ele, entrar em suas fugas, tergiversá-lo, estabelecer uma relação de fruição com ele”.

Ao tratar sobre imagens ou o texto não verbal, Camargo (1995, p. 33) destaca que “[...] no livro ilustrado, em que a ilustração dialoga com o texto, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, a ilustração pode ter várias funções”. Ou seja, a ilustração vai além de uma simples decoração: ela interage com o conteúdo textual ou, na ausência deste, assume o papel de discurso narrativo, desempenhando múltiplas funções na construção do sentido.

Sobre o projeto gráfico, Camargo (1995, p. 16) explica:

[...] é o planejamento de qualquer impresso: cartaz, embalagem, folheto, jornal, revista etc. No caso do livro, o projeto gráfico abrange: formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho das letras, mancha (a parte impressa da página, por oposição às margens), diagramação (distribuição de texto e ilustrações), encadernação (capa dura, brochura etc.), o tipo de impressão (tipografia, offset etc), número de cores de impressão etc.

Dessa forma, a interação entre o texto verbal, as imagens e o projeto gráfico ampliam as possibilidades de leitura e interpretação, exige do leitor uma postura ativa diante da obra. O texto verbal provoca a reflexão e desafia a linearidade interpretativa, enquanto as imagens cumprem múltiplas funções, ora complementam, ora subvertem o conteúdo escrito. O projeto gráfico, por sua vez, organiza e potencializa a experiência estética e comunicativa, articula os elementos visuais e textuais em uma unidade significativa. Assim, a combinação desses três componentes transforma a leitura em um processo dinâmico e multifacetado, em que o leitor é constantemente instigado a decifrar camadas de sentido para além do que está explícito.

A figura 7 exibe um diagrama que relaciona os autores e o número das obras literárias que aparecem em suas dissertações e teses.

Figura 7: Número das obras literárias apresentadas nas pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Fernanda Rohlf Pereira (2014) apresenta doze obras literárias na sua dissertação, e faz uma análise de alguns livros literários infantis. Sobre o livro *O cavalinho escova os dentes*, de Michael Dall, Pereira (2014, p. 162) afirma: "A obra possui caráter predominantemente pedagógico, cujo objetivo principal é destacar a importância de bons hábitos de higiene, como, por exemplo, o de escovar os dentes diariamente". Segundo a autora, ao analisar as características gráfico-editoriais, textuais e temáticas, pode-se afirmar que o livro escolhido para a atividade de leitura não apresentava características e intenções propriamente literárias, embora

contasse com boas ilustrações, nas quais estavam presentes personagens e outros elementos narrativos.

Como afirma Fioravanti (2014, p. 117): “A experiência, a vivência, o compartilhamento são atos que surgem de uma ação mediadora que permite acionar a percepção, a sensibilidade e criatividade diante de um artefato de cultura”. Ou seja, consideramos que é por meio da reflexão crítica e do questionamento sobre o que é apresentado à criança que ela poderá se envolver de forma mais profunda e significativa com a cultura e com os conteúdos ao seu redor, o que estimulará um aprendizado mais autêntico e transformador.

A respeito da obra *A Festa dos Ursinhos*, de Darly Nicolanna Scornaienchi, Pereira (2014) relata que: “[...] em relação às qualidades estético-literárias, a obra deixava a desejar. O enredo era previsível, as ilustrações estereotipadas e o texto, por ser longo, considerando a faixa etária das crianças, tornou-se enfadonho para elas. No decorrer da leitura da história, as crianças começaram a se mexerem na roda” (Pereira, 2014, p. 137). Em *Gigi, o Girassol*, de Gerusa Rodrigues, a situação é semelhante:

“[...] possui ilustrações estereotipadas, como pode ser percebido pelo girassol que se encontra na capa, com características humanas (boca sorrindo, nariz e olhos do girassol), e o texto verbal, tal como as imagens, não oferece uma experiência inovadora e ampliadora do ponto de vista estético” (Pereira, 2014, p. 168).

Compreendemos que o livro que é previsível, que não afeta a criança de algum modo para ela criar, imaginar, devanear na história, não educa esteticamente. Ao considerar os relatos de Pereira (2014), os três livros citados acima não educam esteticamente. O público infantil, em sua maioria, precisa de narrativas dinâmicas e envolventes, capazes de manter sua atenção, despertar sua curiosidade e estar alinhadas às suas capacidades cognitivas e emocionais. Livros que não afetam esteticamente as crianças, correm o risco de desinteressar os jovens leitores e afastá-los da prática da leitura.

A combinação de um texto extenso com ilustrações que não desafiam o olhar ou não estimulam a imaginação configura um cenário em que a obra, em vez de se apresentar como uma fonte de aprendizado e entretenimento, torna-se algo facilmente ignorado, o que resulta na perda de interesse pela leitura. Além disso,

ilustrações estereotipadas ou padronizadas em livros infantis podem indicar uma abordagem simplista e desatualizada no *design* dessas obras, que desconsidera o potencial estético e criativo das imagens para aprimorar a experiência do leitor.

A crítica proposta por Pereira chama atenção para a importância de se renovar e inovar tanto no conteúdo literário quanto nas imagens, para que os livros infantis se tornem experiências sensoriais e cognitivas aprimoradas para as crianças. Para Steil, Oliveira e Marynowski (2025, no prelo):

A presença de ilustrações de qualidade estética no livro infantil é fundamental para as crianças, uma vez que nem todas compreendem o texto verbal; com isso, fazem da leitura de imagem um importante ou o único meio de acesso à obra literária. Durante a análise de um livro, é importante considerarmos se o seu texto visual amplia as possibilidades de leitura ou se ele é apenas a representação linear do texto escrito. A imagem comunica; desse modo, é importante considerarmos como o texto visual desenvolve as suas diversas funções.

Nelma Menezes Soares de Azevêdo (2016) menciona, em sua dissertação, dez obras de literatura infantil. A autora selecionou textos literários que destacavam elementos indicadores sobre direitos de infância, étnico/racial, família, gênero (respeito às diferenças). Segundo ela “[...] o texto literário, mediado sob a ótica transdisciplinar, promove a reflexão sobre os Direitos Humanos, favorecendo a formação de indivíduos mais humanos, capazes de entender seu papel no mundo e de modificá-lo através de suas atitudes” (Azevêdo, 2016, p. 100).

Acreditamos que o texto literário educa esteticamente quando possibilita ao leitor um envolvimento ativo e pessoal com a obra, de modo que ele aprecia sua forma, linguagem e significado. Esse processo ocorre sem que a literatura seja reduzida a um mero instrumento de imposição de ideias, o que preserva sua complexidade e potencial formativo. Ressaltamos a necessidade de se repensar as estratégias que medeiam o acesso e a fruição textual. Para fomentar uma verdadeira conexão entre público e obra, não basta exigir leituras obrigatórias, oferecer instruções rígidas sobre como interpretar, ou aplicar métodos avaliativos que restrinjam a experiência do leitor. Pelo contrário, é importante cultivar um ambiente de encantamento, no qual a interação com o texto seja concebida como um jogo infinito, pois “[...] a interpretação não está no texto, como um enigma, mas na interação que estabelecemos com ele [...]” (Yunes, 2016, p. 620).

Despertar o imaginário, a curiosidade e o prazer estético amplia as percepções e os horizontes de entendimento, desafia uma visão utilitarista da leitura e desloca o foco para o estímulo de experiências transformadoras, nas quais o leitor se vê imerso em um processo de descoberta que é tanto pessoal quanto coletivo. Cabe ao mediador assumir o papel de propositor e promover encontros marcados por dinâmicas que inspiram, fascinam e despertam um desejo genuíno de ler e interpretar. Ao promover um diálogo que amplia as percepções e estimula novas formas de pensar, acreditamos que a leitura se transforma em uma experiência emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos e criativos.

Keilla Rebeqa Simões de Oliveira (2017) apresenta quatro obras literárias do gênero contos de fadas. Em sua análise, os textos literários foram utilizados pelas professoras para “fins pedagógicos, retirando as possibilidades criativas das crianças com relação ao texto literário” (Oliveira, 2017, p. 148).

Segundo Neitzel e Neitzel (2009, p. 140):

Desenvolver um projeto fundamentado na literatura fruitiva significa assumir a premissa de que o livro ao ser lido deve ser percebido, sentido, tocado para que o leitor possa atingir a fruição estética e para tal é fundamental que a imagem do livro esteja desvinculada da obrigatoriedade do ler, desvencilhado, portanto, de compromissos estritamente pedagógicos que o percebem com um pretexto para o ensino de componentes curriculares.

Acreditamos que a leitura, como uma experiência estética e sensorial permite que o leitor perceba, sinta e se conecte emocionalmente com o livro. Esse enfoque desvincula a leitura de sua obrigatoriedade e de objetivos pedagógicos estritos, afastando a ideia de que o livro é apenas um instrumento para o ensino de conteúdos curriculares. O objetivo é valorizar o prazer da leitura, incentivar uma relação espontânea e significativa com a literatura. Para Petit (2008, p. 17), é tanto “[...] um atalho para elaborar sua subjetividade quanto um meio de chegar ao conhecimento”.

Isabela Cavalcante Teixeira Barbeta (2021), em sua dissertação, apresenta seis textos literários. No livro *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, é abordado o tema da diversidade cultural. A história destaca Tayó, uma menina negra que tem orgulho de seu cabelo crespo e utiliza o penteado *black power* como expressão de sua identidade e criatividade. Com elevada autoestima, Tayó enfrenta comentários preconceituosos de colegas que chamam seu cabelo de

“ruim”, responde com confiança, valorizando sua beleza única. O cabelo da personagem se torna uma metáfora da riqueza cultural de seu povo e da imaginação fértil de uma criança feliz e segura de si.

Consideramos que, por meio de suas imagens, as obras literárias que abordam temas importantes como diversidade, medos, autoestima, autoaceitação e identidade, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e sensível. Ao promover a interação com essas questões, a literatura valoriza o repertório cultural dos leitores e oferece um espaço para o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva, o que influencia positivamente a formação de valores e atitudes. De acordo com Camargo (1995), pela

[...] experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo da consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (Camargo, 1995, p. 79).

A imaginação literária é uma experiência poderosa que transforma o ordinário em algo extraordinário. Ao reimaginar o mundo, o texto literário transcende a realidade objetiva, cria universos em que os objetos simples podem carregar significados profundos e experiências corriqueiras ganham novas dimensões.

O texto literário, ao fundir imaginação e realidade, convida o leitor a reinterpretar o mundo à sua volta, expandindo a percepção e a compreensão do que é vivido. Essa capacidade da literatura de intensificar o real dialoga com a subjetividade de cada leitor, pois, segundo Todorov (2009, p. 92), “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”.

Ao ler uma obra, cada pessoa traz consigo sua própria bagagem emocional e cultural, reinterpreta os símbolos e significados propostos pelo autor. Assim, a imaginação literária reflete o mundo e o recria continuamente, desafia a linearidade da realidade e abre portas para infinitas possibilidades.

Os textos literários selecionados por Maiara Ferreira de Souza (2018), Marcela Lais Allgayer Pinto (2018), Hellen Cristina Machado (2018), Debora Gaspar Falkemback Oliboni (2019), Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019), Melina Sauer Giacomini (2022) e Thamirys Frigo Furtado (2022) passaram por uma mediação literária, realizada

por meio de sensações visuais, sonoras, táteis, entre outras, nas quais integraram o universo literário. A figura 8 apresenta os textos literários utilizados em cada uma das pesquisas selecionadas.

Figura 8: Textos literários apresentadas nas pesquisas selecionadas

<p>PINTO - 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> • O bebê da cabeça aos pés • O minhoco apaixonado • Eu vi! • Douglas quer um abraço 	<p>AZEVÊDO - 2016</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malala • Escolas como a sua, um passeio pelas escolas ao redor do mundo • Os direitos das crianças • Flavia e o bolo de chocolate • O livro da Família • Ser criança é... • Tudo bem ser diferente • O fusquinha cor de rosa • Crianças como você • O menino Nito 	<p>MACHADO - 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> • É o lobo? • Dorme, menino, dorme • Bruxa, Bruxa venha a minha festa • É o monstro? • Três Porquinhos • O ratinho. O morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado • A casa sonolenta • Até as princesas soltam pum • O rato da estrada • Peter Pan • Menina Bonita do Laço de Fita 	<p>PEREIRA - 2014</p> <ul style="list-style-type: none"> • O menino Nito • As centopeias e seus sapatinhos • O almoço do coelhinho • O cabelo de Lelé • O cavalinho escova os dentes • Pretinho, meu boneco querido • A festa dos ursinhos • Pretinha de neve e os sete gigantes • Achados e perdidos • Gigi o girassol • A felicidade é uma melancia na cabeça • Cinderela
<p>GIACOMIN - 2022</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que quintal! • Curumimzice • Reviravento • Gato pra cá, rato pra lá • Que bichos engraçados 			
<p>OLIVEIRA - 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chapeuzinho vermelho • O patinho feio • Cachinhos dourado e os três ursos • Cinderela 	<p>K. SILVA - 2019</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adivinha quanto eu te amo • Animais da Fazenda • As férias do Bolinha • Atum o gato grato • Baby peekaboo • Bilico • Brown Beer, Brown Beer, What do you, See? • Buá... Buá... O que será? • Da cabeça aos pés • Look at me! • Maria - vai- com-as-outras • Cinderela • Mas papai... • Menina Bonita do Laço de Fita • Monstrinho adora brincar • O amigo • O aniversário • Lobinho vai à escola • O minhoco apaixonado • O mundo de dentro e o mundo de fora • Pirulito • O que tem dentro da sua fralda • O ratinho. O morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado • Quem soltou o Pum? • O livro com um buraco • O saco • O ursinho Apavorado • Velho Mac Donald • Meu primeiro livrinho em preto e branco - Oi bebê! • Onde? • Que Barulho é este? • Tá tudo bem, neném! • Ter um patinho é útil • Vai embora grande monstro verde! • Who Am I? • A casa sonolenta • A galinha que criava um ratinho • História Engatada • Antes da Chuva • Argh! • Bruxa, Bruxa venha a minha festa • Cabritos, cabritões • Chuva! • Contagem Regressiva • Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela • Enquanto seu lobo não vem • Gildo • O almoço • O grande Rabanete • Onde vive os monstros • Palhaço, macaco, passa-rinho • Onde está o elefante? 		<p>SOUZA - 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> • O menino que colecionava lugares • João e o pé de Feijão • Misturichos • Coach! • João e Maria • Chapéu • Chapeuzinho vermelho • Chapeuzinho Vermelho- Uma aventura borbulhante • Chapeuzinhos Coloridos
<p>BARBETO - 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contos de Grimm • A verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho • Chapeuzinhos Coloridos • Bom dia todas as cores • A vida não me assusta • O Mundo no Black Power de Tayó 			
<p>FURTADO - 2022</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grande rabanete • A cama da mamãe • O menino Azul • O pacote que tava no pote • Contra feitiço, feitiço e meio • A chave que o vaga-lume alumiou • Gaitinha tocou, bicharada dançou 			<p>OLIBONI - 2019</p> <ul style="list-style-type: none"> • O cachecol da abelhinha • As coisas que eu amo na escola • Jasmine • Cade? • Um bebê em forma de gente • Cachinhos Dourados e um urso apenas • Valores para a vida toda- Responsabilidade • O sanduiche da Maricota • Os três porquinhos • A margarida friorenta • Piro e o medo do escuro • A bola quiquica • Fábulas divertidas • Eu amo minha mamãe • Dia a dia no ninho • Guto vai à escola • A galinha Filó • Matriochkas • Reinações de Narizinho • Memórias de Emília • Camilão o comilão • Cabritos, cabritões • O crocodilo está de volta • Você é pequeno demais!

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Dentre as pesquisas selecionadas, 144 livros literários infantis apareceram. Dentre eles, foi escolhida uma literatura infantil, *Maria-vai-com-as-outras* (2005), da autora Sylvia Orthof, para uma análise pelo viés da educação estética. Este livro aparece na pesquisa de Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019), intitulada: *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. A análise abrangeu o texto verbal, as imagens ou texto não verbal, e o projeto gráfico da obra.

No texto verbal, analisamos se ele é compreendido como um elemento plural e aberto, que instiga a busca e a releitura, revelando-se inesgotável em seu conteúdo. Hernández (2014) fala-nos que os vínculos que se estabelece com uma imagem “[...] tem a ver com o uso que fazemos do acumulado de conhecimento, experiências e saberes que dispomos” (Hernández, 2014, p. 68).

Na análise do projeto gráfico observamos cinco aspectos principais: a capa, que deve refletir o conteúdo e atrair o leitor; a tipografia, com foco na legibilidade e no uso adequado das fontes; o *layout*, que organiza o texto e os elementos visuais para facilitar a leitura; as ilustrações, que devem complementar o texto e o tema; e a encadernação e o acabamento, que avaliam a qualidade física do livro, como capa e papel.

O livro *Maria-vai-com-as-outras*, de Sylvia Orthof (2005), é uma obra clássica da literatura infantil brasileira que apresenta, de forma leve e divertida, a história de uma ovelha chamada Maria, conhecida por seguir tudo o que as outras fazem. Com uma linguagem simples e acessível, o enredo transmite uma mensagem clara sobre a importância de ter autonomia e questionar comportamentos de massa. A narrativa, conduzida por frases diretas e afirmativas, reforça a trajetória de Maria até o momento em que ela decide seguir seu próprio caminho, onde rompe com a repetição de hábitos que não escolheu por si mesma.

O texto verbal é escrito na terceira pessoa, o que permite uma narração mais distanciada da personagem principal, a ovelha Maria. A história é contada de forma objetiva e descritiva, sem envolver diretamente o narrador com as ações ou pensamentos de Maria.

Embora a história seja atrativa e traga uma lição valiosa sobre identidade e liberdade de escolha, o uso predominante de afirmações pode limitar a participação

ativa da imaginação infantil. A ausência de questionamentos ou situações abertas para múltiplas interpretações restringe as possibilidades da criança imaginar outros desfechos ou criar suas próprias histórias a partir do enredo.

Dessa forma, ao apresentar um desenvolvimento linear e fechado, o livro conduz o leitor a uma compreensão única da mensagem, na qual deixa em segundo plano o estímulo, à criatividade e à invenção de novas perspectivas.

A obra não apresenta caráter plural, pois não oferece a possibilidade de construir um caminho próprio na leitura. O texto conduz de forma direta, sem abrir espaço para interpretações mais amplas. Em um dos trechos, por exemplo, o livro afirma: "Chegou a vez de Maria pular", enquanto a imagem mostra uma ovelha que tenta saltar. Em seguida, diz: "Ela deu uma requebrada", o que vem acompanhado de uma ilustração da mesma ovelha, agora dançando com alegria. Essa abordagem reforça o caráter diretivo da narrativa, limita as possibilidades de reflexão ou de imaginação de outras interpretações, como evidencia a figura 9.

Figura 9: Livro *Maria-vai-com-as-outras* – O caráter diretivo da narrativa



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Orthof (2005).

Segundo Pareja e Neitzel (2023, p. 3) é “pela fruição que razão e sensibilidade são acionadas possibilitando ao leitor emancipar-se, ter autonomia intelectual”. Durante essa experiência, tanto a razão quanto a sensibilidade do leitor são ativadas e, ele começa a refletir, a analisar e a sentir, processa as ideias e emoções que a obra provoca.

Na Figura 10, as ilustrações mostram de forma nítida as expressões faciais e os gestos das personagens. Maria, por exemplo, é retratada com expressões que refletem suas emoções ao longo da história, enquanto as demais ovelhas apresentam sempre as mesmas feições. No entanto, as expressões de Maria, apesar de desenvolvidas, mostram-na sempre com os olhos bem abertos, em uma postura de preocupação constante. Essa realidade limita a possibilidade de os leitores interpretarem com maior profundidade o que ela sente, pensa ou poderia refletir em cada momento.

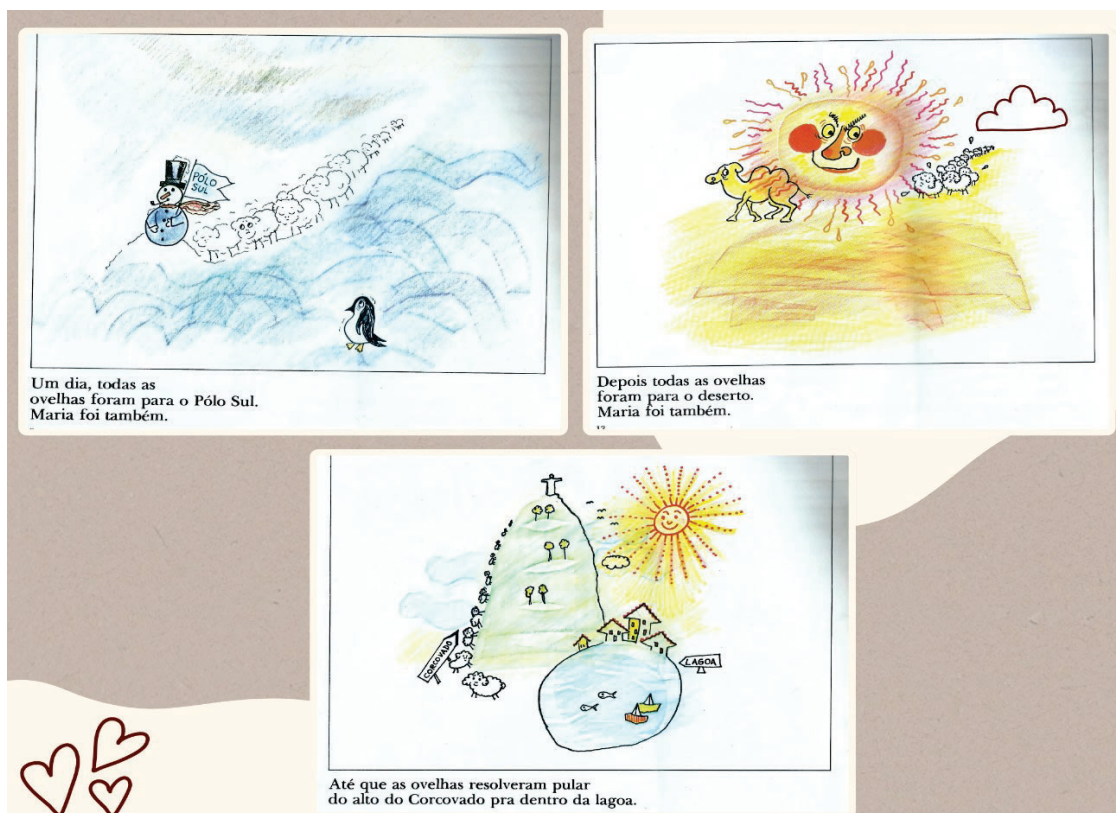
Figura 10: *Maria-vai-com-as-outras* – As expressões faciais e os gestos da personagem



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Orthof (2005).

A figura 11 apresenta os ambientes, que possuem poucos detalhes, o que limita a criatividade e a imaginação do leitor. As paisagens, embora possam ser interpretadas simbolicamente, são representadas de forma simplificada e objetiva, oferecendo figuras prontas que restringem a liberdade de interpretação para além do que está explicitamente mostrado. O texto verbal é composto por frases afirmativas, o que dificulta o leitor a mergulhar em uma exploração subjetiva do ambiente. As representações das imagens permanecem fixadas à frase, o que limita as camadas de significado que poderiam ser exploradas.

Figura 11: *Maria-vai-com-as-outras* – Paisagens simplificadas e objetivas



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Orthof (2005).

Hernández (2014, p. 66) anuncia que “[...] a visão – o ato de ver – não é apenas um ato de percepção, mas também uma forma de expressão cultural e de comunicação humana, não reduzível a ser explicada nos mesmos termos das linguagens falada e escrita”. A visão, portanto, é uma maneira de interagir com o mundo e de comunicar experiências ou significados que podem não ser totalmente expressos por palavras. Isso implica que a maneira como vemos e interpretamos as imagens, o ambiente e as pessoas é influenciada por uma série de fatores culturais, sociais e históricos. Assim, o ato de ver se torna uma forma de comunicação profunda, que envolve mais do que simplesmente processar estímulos visuais.

No projeto gráfico da obra, como mostra a Figura 12, a capa é retratada de maneira simples, com detalhes que sugerem a característica de seguir o outro, como uma posição que coloca as ovelhas em movimento, acompanhando umas às outras. A ideia de “seguir o grupo” é transmitida de forma visual, sem revelar completamente a história. A capa utiliza cores chamativas e um estilo gráfico que atrai a atenção das

crianças. O título é escrito de forma bem destacada, usa fontes grandes e simples, o que facilita a leitura.

Figura 12: Capa do livro *Maria-vai-com-as-outras*



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Orthof (2005).

O layout é planejado para ser visualmente acessível e estimulante para crianças, com um equilíbrio entre texto e imagens que facilita a compreensão da história, ao mesmo tempo que engaja os leitores. A disposição do texto, as cores vibrantes e a integração com as ilustrações criam uma experiência fluida e agradável, permitindo que a história ganhe vida de forma envolvente e dinâmica.

A tipografia utilizada nos textos é grande, limpa e bem espaçada, o que facilita a leitura, especialmente para crianças em fase de alfabetização. Além disso, Sylvia Orthof adota uma linguagem imersiva ao texto, o que o torna mais adequado e eficiente para atrair a atenção dos pequenos leitores.

Em alguns momentos, observa-se a repetição de frases ou estruturas, o que cria ritmo e reforça a mensagem, um recurso comum em livros infantis para facilitar a compreensão. As frases são curtas e claras, o que possibilita que as crianças entendam a história com facilidade e torna a leitura fluida e convidativa.

A encadernação e o acabamento foram projetados para garantir durabilidade e resistência, ao mesmo tempo que mantêm a qualidade estética da obra. A capa é comum, feita de papel *couché* com estrutura mole, porém com um acabamento gráfico de qualidade, o que oferece uma experiência de leitura agradável e garante que o livro resista ao uso ao longo do tempo.

A obra *Maria-vai-com-as-outras* (2005) não se apresenta, de forma tão explícita, como um convite direto à educação estética. Embora contenha elementos como texto, imagens e projeto gráfico que poderiam fomentar reflexões sobre temas como autonomia, identidade e conformismo, sua linguagem simples e poética, aliada às ilustrações, oferece uma experiência que, embora agradável, não se destaca como uma experiência marcante no desenvolvimento da percepção estética nas crianças.

Embora a obra não se configure como um estímulo estético direto, devido à sua objetividade e à ausência de elementos como ambiguidade, polissemia e subjetividade, características que poderiam enriquecer essa dimensão, ela ainda assim, por meio das cores vibrantes, da tipografia acessível e das ilustrações que acompanham a narrativa, permite uma compreensão que vai além do sentido literal, mais direto e objetivo de uma palavra, expressão ou frase, que corresponde ao uso comum e dicionarizado, sem interpretações, figuras de linguagem ou simbolismos.

No próximo capítulo, discorreremos sobre algumas proposições estéticas que apareceram nas pesquisas.

5.3 Proposições estéticas: tecendo possibilidades sensoriais

*[...] Momentos de um vir a ser ENCONTRO
Com arte, na arte, pela arte...
Levando pela mão,
No [con]tato que toca e é tocado,
Despertando corpos,
Caminhando juntos,
Provocando encontros,
Colhendo momentos,
Entre silêncios,
Entre conversas,
Sentir-se sentindo,
Pensar pensando-se.
Divertindo-se no compartilhar [...].
Martins e Demarchi (2015, p.344)*

Martins e Demarchi (2015) nos convidam a refletir sobre um movimento que propõe substituir a rigidez dos comandos diretos pela fluidez dos processos contínuos, promover um “vir a ser” que respeita o tempo e o ritmo de cada criança. Trata-se de construir momentos de encontro com a arte, na arte e por meio dela, em um ambiente onde a descoberta e o aprendizado acontecem de forma natural e colaborativa.

Na Educação Infantil, esse processo se manifesta no ato de conduzir e ser conduzido, valoriza o contato sensível, no qual educadores e crianças simultaneamente tocam e são tocados pelas experiências que compartilham. É nesse espaço de interação que os corpos se despertam, caminham juntos em direção a encontros significativos, marcados pela exploração, pela curiosidade e pela vivência de momentos únicos.

Entre silêncios e conversas, surgem oportunidades para que as crianças percebam, sintam, pensem e interajam. O brincar, que é a base do aprendizado infantil, emerge como uma forma de compartilhar e se divertir, enquanto se constrói conhecimento e se fortalecem vínculos.

Na prática pedagógica, essa abordagem convida os educadores a se colocarem como mediadores, a promoverem encontros, despertarem as potencialidades e a cultivarem um ambiente acolhedor e desafiador, pois são responsáveis por despertar o interesse, a imaginação e o prazer pela leitura.

A literatura infantil, ao ser enriquecida com elementos estéticos como ilustrações, ritmo, sonoridade e linguagem simbólica, promove uma experiência estética que vai além da compreensão do conteúdo escrito, o que permite que a criança percorra o livro de forma autônoma. Para Solange Utuari (2005, p. 137), “apresentar imagens requer técnica e poética, condições tão importantes na formação de um professor quanto saber aspectos teóricos, história da arte, fundamentos de linguagem e procedimentos que envolvem a criação artística”.

O professor mediador está disposto a compartilhar com os alunos as emoções, percepções e saberes que a arte pode despertar. Ele cria um ambiente de aprendizagem enriquecido e sensível. A estética literária transforma o ato de ler em um encontro significativo, no qual a criança é convidada a interpretar, imaginar e

recriar o mundo apresentado. Este capítulo visa analisar algumas proposições estéticas apresentadas nas pesquisas e desenvolvidas nas mediações literárias com crianças na Educação Infantil.

Gesiele Reis (2014), em sua pesquisa desenvolvida em *San Miniato* (Itália), observou o tratamento que a creche dá à leitura literária. A autora identificou que há autonomia da criança pequena, há o cuidado da relação entre escola e famílias, e a estruturação de espaços educativos que permitem intensas e ricas relações culturais. Os educadores valorizavam a mediação literária ao envolverem as famílias em ações como confecção de bolsas literárias e encontros comunitários. Reis (2014, p. 95) anuncia que,

[...] a ideia de trazer a literatura como a raiz de projetos literários para dentro e fora da creche, alcança a apreciação dos pequenos e de suas respectivas famílias em uma ação que não é apenas momentânea, mas que está atrelada a uma concepção ampla sobre a educação e a infância (Reis, 2014, p. 95).

Assim como Reis (2014), Pereira (2014) observou uma atividade semelhante em sua dissertação. Os participantes realizaram atividades manuais relacionadas ao projeto do livro *Menino Nito*, de Sonia Rosa. A atividade incluiu encher e pintar o boneco feitos de jornal, além de customizar sacolas de pano. Essas sacolas foram utilizadas para transportar o caderno de memórias do Menino Nito e o livro literário. Tanto a família quanto a criança registravam no caderno como foi a experiência com o *Menino Nito* e respondiam perguntas relacionadas à leitura do livro.

Ambas as pesquisas envolveram as famílias nas mediações do livro, o que, de certa forma, conecta a literatura com a realidade e afetos das crianças. Acreditamos que, nesse contexto, a literatura necessita ser percebida como uma forma de arte a ser apreciada pelo prazer e deleite que proporciona, conforme observado por Reis (2014), e não como um instrumento pedagógico ou utilitário vinculado a finalidades práticas, como o ensino de componentes curriculares ou a transmissão de informações, como apontado por Pereira (2014).

Uma mediação literária adequada permite que o leitor interaja com o livro a partir das suas percepções e vontades, sem a pressão de um compromisso obrigatório com o ato de ler. Dessa forma, a literatura se afasta de objetivos estritamente educativos e se posiciona como uma prática cultural voltada à

sensibilização estética e emocional do leitor. A mediação pode priorizar a função frutiva da obra literária e destacar seu potencial de encantar, envolver e provocar reflexões íntimas e subjetivas.

Nesse sentido, o texto literário é visto como uma expressão que se justifica por si mesma, pelo impacto que gera no leitor, sem se subordinar a uma utilidade prática ou finalidade externa. Segundo Neitzel e Neitzel (2009):

A obra literária não tem uma finalidade prática, utilitária, não há a preocupação com o informar, pois ela se justifica pela sua função frutiva, de deleitamento, que visa à sensibilização do leitor para com o texto (Neitzel; Neitzel, 2009, p. 140).

As pesquisas de Machado (2018) e Pereira (2014) apresentaram mediações com reconto oral, nas quais os textos literários e imagens eram previamente explorados pelas crianças. O reconto oral é a narração de uma história previamente lida, ouvida ou assistida, feita de forma oral. É usado em contextos educativos e culturais para desenvolver compreensão textual, organização de ideias, expressão verbal e criatividade. Para Dias (2015, p. 315),

Contar e recontar histórias proporciona, assim, à criança a possibilidade de construir a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária à aprendizagem da vida em sociedade. Ao escutar e relatar histórias, a criança vai distinguindo o essencial do secundário, criando resumos seletivos do texto original, manifestando interesse pela estética das palavras, formando diálogos com perguntas e respostas, argumentando e aprendendo a respeitar opiniões distintas da sua. Desta forma, o conto e o reconto de histórias contribuem para o desenvolvimento da memória e da atenção e facilita a apropriação de construções gramaticais (utilização de frases compostas por todos os elementos, recurso a adjetivos, entoação e ritmo das palavras...).

A mediação literária contribui para a aprendizagem da vida em sociedade, interações sociais e o aprimoramento da linguagem, pois proporciona aos leitores a oportunidade de se envolver com diferentes realidades, perspectivas e contextos culturais. Através da leitura, as crianças desenvolvem a sensibilidade, a capacidade de compreender e respeitar o outro, além de aprimorarem suas habilidades de comunicação. Segundo Gonçalves (2014, p. 43, grifos do autor),

[...] o leitor (solitário, em silêncio, geralmente, sentado a ler) não se associa a uma ideia de passividade, pois, durante a leitura, internamente, move mundos, caminha por sinistras florestas, luta contra malvados, reelabora

sua própria experiência, porque a leitura de Literatura requer um leitor inventivo, que preencha lacunas.

A leitura se configura como um espaço de troca dinâmica, na qual o leitor não se limita a interpretar o texto, mas a ruminá-lo para ter um momento de fruição, o que resulta em uma experiência única e pessoal.

Com o livro *Malala – uma menina muito corajosa*, de Jeanette Winter, Azevêdo (2016) utilizou um globo terrestre para ajudar as crianças a localizarem o Brasil, local onde vivem, e o Paquistão, cenário da história. Em *Flávia e o bolo de chocolate*, de Míriam Leitão, as crianças participaram de uma atividade na cozinha da escola, o que resultou em uma receita de bolo. Já em *O livro da família*, de Todd Parr, pediu-se às crianças que levassem fotos de suas famílias para criar um mural interativo.

Entendemos que a experiência estética é uma interação complexa e dinâmica entre a obra e o espectador, o que vai além do simples entendimento intelectual. Ela é formada por uma mistura de respostas sensoriais, emocionais e pessoais, o que torna a interpretação da obra única e sempre aberta a novas leituras e experiências. Trazer ações cotidianas para a sala de aula pode potencializar a relação entre as crianças e a obra literária.

Pinto (2018), assim como Azevêdo (2016), apresentou o uso de objetos propositores, que são definidos por Uriarte (2017, p. 70) como “[...] artefatos que permitem conexões entre a arte, a cultura e as outras áreas do conhecimento, constituindo-se em território rizomático, aberto, capaz de articular diferentes conceitos e conteúdo, ultrapassando seus próprios limites e natureza”.

Em uma mediação para bebês com o livro *O bebê da cabeça aos pés*, de Victoria Adler, Pinto (2018), utilizou uma boneca grande para representar um bebê, além de uma flor artificial, um coelho de pelúcia e objetos característicos do universo infantil, como chupeta, mamadeira e brinquedos. A leitura foi feita de forma lenta, o que permitiu que as crianças observassem e interagissem. Os objetos expostos no ambiente, presentes nas imagens ou mencionados na história, foram manuseados e nomeados tanto pela professora quanto pelas crianças. A pesquisadora utilizou a boneca para demonstrar as partes do corpo do bebê destacadas na história, e incentivou as crianças a repetirem os gestos nelas mesmas.

O uso de objetos propositores pode aprimorar o momento da mediação literária, pois se configura como um elemento que desafia o leitor a interagir com o texto. Ele facilita e potencializa a interação entre o sujeito, a leitura e o livro. Identificar partes do corpo da boneca e depois no seu próprio corpo é uma forma lúdica que relaciona a obra literária com o corpo da criança, além de explorar a imagem corporal dos alunos.

M. Silva (2019), em sua pesquisa, observou que na contação de histórias, mesmo com o livro presente, ele ocupava um papel secundário, com a atenção voltada apenas para o contador. A autora acredita que:

É importante entender as diferenças de papéis e o peso que o livro, o mediador e o leitor desempenham em cada uma dessas situações, pois os efeitos e estímulos que cada um deles provoca são diferentes e correspondem a diversos propósitos (M. Silva, 2019, p. 153).

Segundo Medeiros e Moraes (2015), “A arte de contar histórias é um ato de comunhão de almas, entre aquele que conta e transfere um fragmento de sua alma [...]” (Medeiros; Moraes, 2015, p. 16). Mesmo com a presença do livro, que ocupa um papel secundário, a atenção voltada para o contador da história é significativa, o que torna uma figura central na interação. Essa perspectiva está em consonância com a visão dos autores, que afirmam que tanto o contador quanto o ouvinte estão sempre acompanhados pela história, estabelecendo-se uma relação de proximidade e compartilhamento e validando a importância do mediador no processo de comunicação.

Isabela Cavalcante Teixeira Barbeto (2021) nos trouxe duas mediações literárias: *Bom Dia, Todas as Cores*, de Ruth Rocha, e *A Vida Não Me Assusta*, de Maya Angelou, ambas realizadas em uma roda de conversa. No texto literário *Bom Dia, Todas as Cores*, a pesquisadora Barbeto (2021) sugere que a obra poderia ser explorada através de perguntas como: “Quais são as cores que apareceram?” e “Qual é a cor preferida das crianças?”. Já em *A Vida Não Me Assusta*, ela sugere: “Do que você tem medo?” e “Há algo no livro que você não tem medo?”. Acreditamos que a mediação literária pode fazer o caminho inverso, ou seja, instigar as crianças a levantarem questionamentos e elas próprias responderem, pois assim dá-se autonomia aos leitores e as diversas interpretações que podem surgir.

Nesse caminho, torna-se importante entender o texto literário como um jogo, um material plural que se abre a diversas interpretações. Esse jogo, construído pelo autor, é lançado no ato da escrita e se encontra à mercê do leitor que pode estabelecer uma tensão produtiva na leitura, que se configura pelo diálogo e pela busca de significados.

Quando a ação do mediador está fundamentada na concepção de literatura como jogo, ela é capaz de seduzir o leitor jovem, provoca-o a saborear o texto, “[...] abrindo espaço para suas experiências, vivências, pensamentos e sentimentos, possibilitando o autoconhecimento e o sentido de pertencimento ao espaço [...]” (Oliveira, 2014, p. 102). Ao criar um espaço de escuta ativa, respeito e valorização das individualidades, fomenta-se um ambiente de confiança que, além de ajudar no autoconhecimento, facilita o trabalho em equipe e a criação coletiva.

Oliboni (2019) mediou os literários: *Cadê?*, de Guto Lins; *As coisas que eu amo na escola*, de Trace Moronei; *Cachinhos dourados*, de Leigh Hodgkinson; *Bebê Maluquinho e as formas geométricas*, de Ziraldo; *Valores para a vida toda: responsabilidade*, de Cristina Klein; e *Guto vai à escola*, de Kant Petty. A estratégia de mediação que a professora utilizou foram pausas durante a leitura e questionamentos às crianças durante a história.

Consideramos que ao interromper constantemente o fluxo da narrativa corre-se o risco de perder a conexão da história como um todo. Isso faz com que a trama fique fragmentada e a atenção das crianças se disperse, podendo prejudicar a imersão na história, que perde seu ritmo e naturalidade e dificulta o desenvolvimento da compreensão global do enredo. As pausas frequentes podem fazer com que as crianças se sintam pressionadas a responder o tempo todo, o que pode gerar desconforto, especialmente para as mais tímidas ou aquelas com dificuldades de expressão.

Para Bridon (2013, p. 137): “[...], esse mesmo leitor precisa abrir-se ao novo, deixar que as entranhas do texto percorram seus sentidos, para que ele possa tornar-se um sujeito que, ao mesmo tempo, pensa e que sente”. Esse processo de se abrir ao novo e vivenciar o texto de maneira mais sensível e reflexiva é importante para que o leitor se aproprie da obra e, ao mesmo tempo, se conheça melhor a partir da leitura.

A atividade realizada por K. Silva (2019) com o livro *Animais da fazenda*, de Mônica Alves, consistiu em uma leitura interativa com recursos vocais e sonoros. A autora utilizou onomatopeias e vozes variadas para manter a atenção das crianças, e equilibrou o controle da leitura com a flexibilidade necessária para lidar com distrações, o que permitiu que as crianças se mantivessem engajadas na história. Durante a atividade, as crianças puderam tocar no livro e sentir sua textura. A pesquisadora facilitou a aprendizagem e promoveu um ambiente de flexibilidade e liberdade, o que resultou em uma experiência literária.

Segundo Duarte Jr. (2000, p. 14), “[...] tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido”. Acredita-se que a percepção não seja uma simples recepção passiva de informações do mundo externo, mas sim uma experiência ativa, em que os estímulos sensoriais são processados de maneira a compreender significados. Ao captar esses estímulos por meio dos nossos sentidos (como visão, audição, tato, entre outros), nossa mente não apenas os recebe, mas também os organiza de forma que faz sentido para nós.

Francislaine Hasper (2017) focou principalmente nos espaços propositores e destacou a importância de uma bebeteca ser um ambiente planejado, acessível e acolhedor. Esse espaço, ao se tornar propositor de experiências estéticas, promoveu a autonomia das crianças na escolha e no manuseio dos livros, permitiu que elas construíssem significados por meio de suas vivências. Kupiec, Neitzel e Carvalho (2016, p. 25) relatam que a “[...] experiência vivida dá-se no trânsito dos espaços e as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade”. Cada encontro, cada mudança de cenário, contribui para a construção e a reconstrução dos laços sociais e das experiências pessoais, no qual cria um ciclo de transformações.

Souza (2018) e Giacomini (2022), em suas pesquisas, organizaram oficinas de leitura com base em critérios como a seleção de obras de qualidade, a disponibilização de livros para crianças e professores, a oferta de um acervo acessível e a criação de um ambiente atrativo para a interação e mediação das leituras, o que pode favorecer a interpretação e o compartilhamento de sentidos.

Na mediação do livro *Curumimzice*, de Tiago Hakiy, a pesquisadora Giacomini (2022) conduziu os leitores por um processo de reflexão poética e expressão

criativa. A mediação foi estruturada em diferentes momentos. No primeiro, o grupo foi instigado a receber o texto, refletir sobre o significado de “curumim” e explorar o ambiente do personagem, o que promoveu uma introdução sensível ao universo da obra.

Após a leitura de livros literários do gênero poema, os participantes compartilharam suas percepções iniciais. A mediação prosseguiu com questões que os incentivaram a refletir sobre o conteúdo, as emoções evocadas e o impacto da obra. Em seguida, os leitores foram convidados a se expressarem criativamente por meio da argila, criando composições inspiradas pelo texto. As criações foram apresentadas na *Roda dos Curumins*, na qual se promoveu troca, diálogo e expressão artística.

A mediação literária proposta pela autora Giacomini (2022), proporcionou uma ampla interação e diálogo entre os sujeitos envolvidos. Eles se expressaram pela fala e pela criação artística, o que fomentou a expressão pessoal e a conexão emocional com o texto, incentivando a criatividade e o compartilhamento de experiência.

Para Eco (1986, p. 40), “Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original”. A criança, ao trazer sua própria bagagem cultural, estética e intelectual, contribui para que a obra ganhe uma nova vida, atualiza-se a cada novo olhar, sem esgotar suas possibilidades de interpretação.

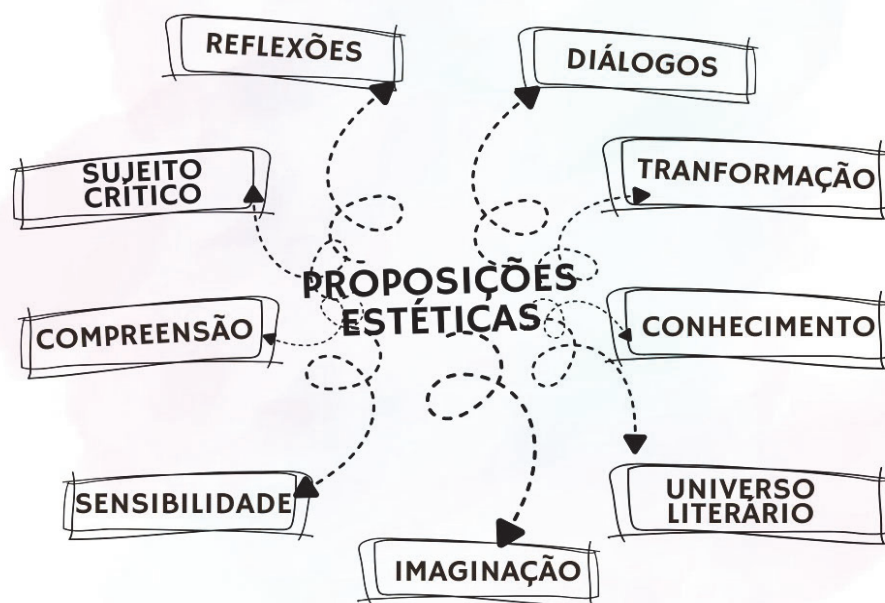
A pesquisa de Furtado (2022) descreve uma encenação teatral organizada pelas professoras, que conduziram as crianças através do texto literário *O Grande Rabanete*, de Tatiana Belinky. Essa atividade proporcionou uma vivência lúdica e envolvente, que permitiu que os personagens do livro ganhassem vida. Ao final da apresentação, as professoras apresentaram o rabanete, que foi servido durante o almoço e transformado em uma refeição compartilhada. As crianças adentraram a obra pelo sentido do paladar, e isso criou momentos únicos e possibilitou uma ressignificação da história. Segundo Neitzel, Uriarte e Felício (2023, p. 270):

Ao utilizar um objeto propositivo, o(a) mediador(a) faz conexões com as obras, provocando os(as) alunos(as) à imaginação, explorando sua percepção estética e, assim, potencializando a mediação. Essas provocações estão além do âmbito da informação, haja vista que se preocupam em promover encontros singulares com a obra.

Proposições estéticas pela literatura podem promover reflexões, diálogos e transformações no processo de ensino-aprendizagem. Por meio delas, o educador transmite conhecimentos e facilita o acesso das crianças ao universo literário, o que estimula a imaginação, a sensibilidade e a compreensão crítica do mundo.

Tendo em vista esse conceito, sintetizamos as concepções apresentadas por meio de um diagrama de palavras-chave para proposições estéticas (Figura 13). Essa estrutura é fundamentada nas pesquisas selecionadas e apresenta algumas definições para proposições estéticas: reflexões, diálogos, transformação, conhecimento, universo literário, imaginação, sensibilidade, compreensão e sujeito crítico.

Figura 13 – Diagrama de palavras-chave para proposições estéticas



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Identificamos que as proposições estéticas na Educação Infantil ocorrem por meio de práticas intencionais e dialógicas que promovem o contato das crianças com o universo literário de maneira significativa. Essas proposições incluem leituras compartilhadas, rodas de conversa, contação de histórias e atividades que estimulam a imaginação, a sensibilidade e a expressão criativa. Por meio dessas estraté-

gias, as crianças são incentivadas a explorar narrativas, personagens e contextos, desenvolvendo habilidades linguísticas e compreensão crítica e sensível do mundo.

Essas práticas literárias são marcadas por interações que respeitam o protagonismo infantil e valorizam as experiências e percepções dos pequenos leitores. As proposições, nesse sentido, funcionam como pontes entre a literatura e o cotidiano da criança, o que amplia seu repertório cultural e promove reflexões sobre temas variados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a mediação literária nos leva a perceber que cada experiência, cada aprendizado, molda a maneira como enxergamos o mundo; o entendimento da vida é enriquecido pelas perspectivas que se têm e pela profundidade com que se observa a realidade. Isso significa que cada pessoa lê o mundo de maneira única, filtra as experiências por meio de suas bagagens cultural, sensorial e intelectual.

A sensibilidade nos permite perceber nuances sutis, enquanto o conhecimento fornece experiências para interpretar e compreender melhor a realidade. Assim, a visão de mundo não é neutra, mas construída a partir dessas influências. Nesse contexto, a mediação literária desempenha um papel importante, pois possibilita a ampliação do repertório cultural, crítico e sensível dos leitores.

Esta investigação, que teve como questão de pesquisa “Como ocorre a mediação literária na Educação Infantil?”, revela que a mediação literária na Educação Infantil reconhece que a leitura vai muito além da decodificação de palavras. Ao ler para as crianças, cria-se a oportunidade de explorar expressões faciais, entonações e gestos que despertam a curiosidade e incentivam a imaginação sobre o que vem a seguir. Essa interação promove a construção de sentidos e fortalece o vínculo entre o mediador, a criança e a literatura.

Viver a mediação literária na Educação Infantil é mergulhar em um universo de descobertas e encantamento junto com as crianças. Cada momento de leitura é uma oportunidade única de criar laços, despertar emoções e abrir portas para a imaginação. Compartilhar uma história não se trata apenas de ler em voz alta, mas de dar vida às palavras e permitir que cada criança se sinta parte daquela narrativa.

Para compreender como ocorre a mediação literária na Educação Infantil, esta pesquisa selecionou e analisou 14 estudos que investigam práticas de mediação, suas estratégias e os impactos no desenvolvimento infantil. A partir dessa análise, buscou-se delinear os principais aspectos que caracterizam a mediação literária, e compreender de que forma ela pode contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis.

Com base no objetivo geral de compreender como ocorre a mediação literária na Educação Infantil, foram estabelecidos três objetivos específicos. O primeiro consistiu em mapear os conceitos de mediação literária para crianças nas pesquisas bibliográficas. Identificamos que algumas pesquisas enfatizaram o papel do professor como mediador que cria um ambiente acolhedor e estimulante, que favorece a exploração de narrativas e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

Conceitos recorrentes nas pesquisas indicam que a mediação literária contribui para o desenvolvimento emocional, ao permitir que as crianças explorem diferentes emoções e perspectivas por meio das histórias. Assim, a mediação é meio para aprimorar o vocabulário e a sensibilidade, uma vez que possibilita a ampliação do entendimento das mesmas e do mundo ao seu redor. Portanto, a mediação literária é vista como uma prática que estimula a curiosidade e o pensamento crítico, ao propiciar interações variadas com os textos e a promoção de diferentes formas de interpretação.

Outro ponto importante abordado nas pesquisas é a noção de que a vivência pessoal do mediador com a leitura, o prazer pela leitura, é importante para transmitir esse amor às crianças. Isso sugere que o mediador, ao ter uma relação óbvia com a literatura, é capaz de inspirar a criança a desenvolver sua própria conexão com os livros.

Dessa forma, ao mapear os conceitos de mediação literária nas pesquisas, percebemos que ela é considerada um processo complexo e multifacetado, importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças, que pode promover uma experiência rica e significativa com a literatura.

A partir das palavras-chave apresentadas na Figura 6, concluímos que a mediação literária representa uma oportunidade valiosa de aproximar uma criança da obra ou livro, ao criar um encontro mediado pela sensibilidade e fruição, que, por sua vez, estimulam a criatividade e a imaginação. Esse processo pode despertar o interesse da criança pela leitura literária.

Acreditamos que a mediação da leitura literária na Educação Infantil desempenha um papel importante na formação de leitores sensíveis, críticos e criativos. Ao contar histórias de maneira envolvente, transformamos nossas práticas

pedagógicas e abrimos espaço para abordar até os temas mais complexos de forma acessível.

A leitura em voz alta e a roda de leitura se destacam como experiências importantes, e o papel do professor, ao despertar o amor pela literatura, é o de promover a conexão das crianças com os livros, contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico. A leitura literária transcende as palavras, permitindo que as crianças ressignifiquem o mundo ao seu redor, proporcionando-lhes uma contribuição estética. Ao mediar a leitura literária, educamos por meio da arte e envolvemos as famílias nesse processo; fortalecemos a imaginação, despertamos emoções e estimulamos as crianças a criarem suas próprias histórias, promovendo, assim, uma experiência rica e transformadora.

O segundo objetivo foi identificar os textos literários infantis utilizados nas mediações literárias. As reflexões apresentadas ao longo deste estudo destacam a importância de uma análise crítica e sensível dos textos literários infantis utilizados nas mediações literárias. As investigações realizadas evidenciaram que a qualidade estético-literária das obras influencia diretamente o envolvimento das crianças com o texto e com o processo de leitura.

Obras com enredos previsíveis, ilustrações estereotipadas e com abordagem pedagógica tendem a limitar a experiência literária, transformando a leitura em uma atividade mecânica e desprovida de encantamento. Essa constatação reforça a importância de repensar os critérios de seleção dos textos literários infantis e priorizar aqueles que ampliam as possibilidades interpretativas a promover a fruição estética.

Acreditamos que o texto literário, em sua dimensão estética, deve tocar em aspectos emocionais, sensoriais e intelectuais. Ao funcionar como um meio de exploração do imaginário e da subjetividade, os textos literários criam um ambiente mais propício para que as crianças desenvolvam uma relação autêntica com a literatura, baseada no prazer da leitura e na liberdade interpretativa.

A estética no texto literário é, portanto, uma experiência holística que envolve tanto o prazer sensível – o deleite com a beleza das palavras, das imagens e das ideias – quanto a reflexão crítica, o questionamento e a abertura para novas possibilidades de ver e viver.

Ademais, destaca-se a relevância de textos literários que abordam questões sociais e culturais, como a diversidade, a identidade e os direitos humanos. Obras que exploram esses temas não apenas ampliam o repertório cultural dos leitores, mas também promovem a reflexão crítica e o fortalecimento da consciência social.

Diante dessas considerações, reafirma-se a importância de uma seleção criteriosa de textos literários infantis para as práticas de mediação. É importante privilegiar obras que proporcionem experiências estéticas enriquecedoras, que desafiem o leitor a imaginar, questionar e sentir.

O terceiro objetivo foi analisar as proposições estéticas desenvolvidas nas mediações literárias com crianças na Educação Infantil. Identificou-se que a importância das proposições estéticas no processo de mediação literária, especialmente na Educação Infantil, está em promover a imaginação, a sensibilidade e a compreensão crítica do mundo pelas crianças.

A ideia central é que a literatura necessita ser vista como arte que estimula a fruição estética, a interação e a construção de sentido de forma autêntica e pessoal para os pequenos leitores. O trabalho do mediador literário, o educador, é criar um ambiente que proponha a descoberta e o prazer pela leitura, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança. Isso se dá por meio de atividades como rodas de conversa, contação de histórias, reconto oral e o uso de objetos propositores que aprimoram a experiência literária.

Podemos destacar que as proposições estéticas nas mediações literárias com crianças na Educação Infantil se mostraram concretas em práticas que, para além do simples ato de ler, promovem um encontro significativo entre o universo literário e o mundo das crianças, estimulando a imaginação, a sensibilidade e a reflexão crítica.

Ao integrar a literatura à rotina escolar e familiar, como evidenciado nas pesquisas, as crianças são convidadas a se envolver com as narrativas de maneira profunda e criativa, tornando-se protagonistas do seu processo de leitura. Essas práticas, ao considerarem o contexto cultural, afetivo e social das crianças, estabelecem um ambiente de aprendizagem que vai além do pedagógico. Elas registram a literatura como uma forma de arte que desperta o prazer e a fruição e, não apenas um instrumento didático. A interação com a obra literária, seja por meio

de objetos propositores, recontados oralmente, ou atividades criativas, como teatros, fantoches entre outros, permite que a criança se aproprie do texto de maneira única, experienciando de forma sensorial e emocional.

A mediação literária pode e deve ser entendida como um espaço de diálogo e troca, no qual tanto educadores quanto crianças são valorizados na construção de sentidos e significados. A leitura é um processo dinâmico e interativo, em que o leitor se transforma enquanto transforma o texto, criando uma experiência única a cada nova leitura.

Por fim, as proposições estéticas nas mediações literárias não apenas favorecem o desenvolvimento da linguagem e da cognição das crianças, mas também promovem uma aproximação afetiva com a literatura, na qual se amplia o repertório cultural e as possibilidades de reflexão sobre o mundo ao redor. Essas práticas específicas, portanto, constituem um caminho importante para uma educação integral e humanizadora, que respeita o protagonismo infantil e a autonomia das crianças no processo de formação de sua própria leitura do mundo.

Em conclusão, ao refletir sobre a mediação literária e seu impacto no desenvolvimento infantil, compreendemos que a literatura é uma experiência de transmissão de conhecimento, um meio de despertar a sensibilidade, a imaginação e a crítica nas crianças. Ao proporcionar o contato com textos que estimulam o prazer estético e a reflexão, permite à criança expandir suas visões sobre o mundo e sobre si mesma. O mediador, nesse processo, desempenha um papel importante ao criar um ambiente acolhedor e engrandecedor, no qual as crianças possam interagir com a obra de forma autônoma.

Educar esteticamente por meio da literatura é cultivar um olhar atento, sensível e criativo, que vai além da leitura superficial do texto. Mediada de forma adequada, a literatura torna-se uma poderosa experiência para o desenvolvimento das crianças, preparando-as para que se tornem cidadãos mais reflexivos e sensíveis no futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Rubem Alves essencial: 300 pílulas de sabedoria**. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

AZEVÊDO, N. M.S. **Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula**. 2016. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

BARBETO, I. C. T. **Literatura nos centros da educação infantil e suas potencialidades formativas**. 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Alagoas, 2021.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Ilustrações de Wega Nery. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARTHES, R. **S/Z**. trans. Richard Miller, New York: Farrar, Straus & Giroux, 1974; Blackwell, 1990; 2002.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRIDON, J. **Entre um texto e outro, o leitor em formação**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CAEIRO, A. Não basta abrir a janela. Poemas Inconjuntos. *In: Poemas de Alberto Caeiro*. Fernando Pessoa. Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1946. Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/1122>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995. (Coleção Apoio)

CARVALHO, C.; FREITAS, A. A.; NEITZEL, A. de A. Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. *In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.)*.

Mediação cultural, formação de leitores e educação estética. Curitiba: CRV, 2016. p. 209-229.

CÉ SARES, A.F. **A cultura e a arte na escola e outras histórias.** 2016. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

CORALINA, C. Minha Infância. *In*: DENÓFRIO, D. F. (Seleção e prefácio). **Melhores poemas de Cora Coralina.** 3. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 97.

CORALINA, C. **Vintém de cobre:** meias confissões de Aninha. 1ª ed. Digital São Paulo: Global, 2012.

DEMARCHI, R. Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. *In*: MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 67-82. (Série Arte, educação e cultura).

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.31-60.

DIAS, I.S. O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). **Educação Por Escrito, [S. l.]**, v. 6, n. 2, p. 314-326, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.19936>

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar Edições, 2000.

ECO, U. **Obra aberta.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

FABRO, M. de L. S. Olhares inquietantes. *In*: MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 177-187. (Série Arte, educação e cultura).

FIORAVANTI, M. L. B. Mediação cultural e patrimônio cultural. *In*: MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural:** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 117-127. (Série Arte, educação e cultura).

FURTADO, T. F. **A mediação na formação do leitor:** encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil. 2022. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

GIACOMIN, M. S. **Cata-ventos de poesia:** vivências poéticas com crianças na pré-escola. 2022. 166 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

GONÇALVES, L. S. M. **Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos**. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HASPER, F. **Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

HERNÁNDEZ, F. As pedagogias de cultura visual: fazendo diferença na arte/educação. In: PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. (org.). **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2014. p. 65-79.

JOUBE, V. *et al.* Entrevista com Vincent Jouve, autor de *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. **Leitura em Revista**. Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, n. 1, out. 2010.

KUPIEC, A.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.). **Mediação cultural, formação de leitores & educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 23-36.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldy. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MACHADO, C. H. **“Hoje posso ser eu, tia?”: leitura fruição pela voz e mãos de crianças de educação infantil**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644424418>

MARTINS, E. C. da S.; NEITZEL, A. de A. **Narrativas hipertextuais infantis**. Curitiba: Appris, 2016.

MARTINS, M. C. (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.

MARTINS, M. C. (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação/UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan./jun. 2006, p.9-27.

MARTINS, M. C. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set/dez. 2011.

MARTINS, M. C. Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. *In*: MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2014, v. 1. p. 213-229

MARTINS, M. C. (org.). **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017.

MARTINS, M. C.; DEMARCHI, R. Notas sobre mediação da arte: reflexões poéticas a partir de imagens de crianças e adolescentes em museus e exposições. *In*: Giora, R.C. F. A. (org.). **Diversidade cultural e criatividade**. Taubaté/SP: Ed. Cabral Universitária, 2015. p. 339-345.

MARTINS, M. C. *et al.* Narrativas verbais e visuais: Proposições em Mediação Cultural. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 7., 2014, Goiânia. **Anais[...]** Goiânia: UFG, 2014. p. 694-706.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARYNOWSKI, A. D. dos S. **A floresta encantada dos livros para crianças: a educação estética no PNLD 2018 – literário em foco**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. Soprado pelo vento para chamar passarinhos e esticar horizontes. *In*: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). **Contaçõ de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: SESC São Paulo, 2015. p. 11-18.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (Coleção educação em Ciências)

NEITZEL, A. de A. *et al.* A Formação estética na escola de ensino médio: algumas experiências. *In*: NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. (org.). **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. Curitiba: CRV, 2012. p. 37-54.

NEITZEL, A. de A. *et al.* E as bibliotecas... serão elas espaços de mediação cultural? *In*: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 67-90.

NEITZEL, A. de A.; *et al.* Bebetecas: espaço de leitura habitável e de educação estética. **Revista Bibliotecas**: anales de investigación, v. 20, n.1, jan-abr. 2024. Disponível em: <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/495> . Acesso em: 29 out. 2023.

NEITZEL, A. de A. e CARVALHO, C. A movência do leitor na leitura do literário. **Raído**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 15-28, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/3364>. Acesso em: 29 out. 2023.

NEITZEL, A. de A.; CRUZ, D. V. da N.; WEISS, C. S. A leitura do literário como acontecimento. *In*: NEITZEL, A. de A. *et al.* (org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017. p. 123-136.

NEITZEL, A. A.; PAREJA, C. J. M.; KRAMES, I. P. Mediação e mediadores do texto literário: tessituras. *In*: URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. A.; KRAMES, I. P. (org.). **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-67.

NEITZEL, A. de A.; PAREJA, C. J. M.; SANTOS, A. D. dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4822>

NEITZEL, A. de A.; PISKE, G.; HENTCHEN, L. C. A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos: the exercise of seeing the world with both eyes. **Revista Desenredo**, v. 19, n. 03, p. 400-419, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14400>.

NEITZEL, A. D. A.; NEITZEL, L. C. Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos. **Revista Comunicar**, v. 17, n. 33, p. 133-140. 2009. DOI: <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-004>

NEITZEL, A. de A.; URIARTE, M. Z.; FELÍCIO, E. R. Fazer uma experiência na leitura do literário: mediações, objetos e espaços propositores. *In*: PILLOTTO, S. S. D.; STRAPAZZON, M. A. L. (org.). **Educação estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades: volume 1**. Joinville: Editora Univille, 2023. p. 253-279.

OLIBONI, D. G. F. **O texto literário na educação infantil**: práticas e concepções de leitura dos professores da infância. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

OLIVEIRA, K. R. S. de. **Compreensão de textos literários na educação infantil**: rodas de leitura e mediação docente. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

OLIVEIRA, M. C. P. Abrindo as janelas para o que tem fora dos muros da escola. *In*: MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 99-108. (Série Arte, educação e cultura).

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. **Anais**[...] Belo Horizonte, 2010.

ORTHOF, S. **Maria-vai- com- as-outras**. 21. ed., 9. impr. São Paulo: Ática, 2005.

PAREJA, C. J. M.; NEITZEL, A. A Mediar é preciso: desafios na leitura do literário. **ANTARES**: Letras e Humanidades, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 1-21, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.01>

PEREIRA, F. R. **Práticas de leitura literária na educação infantil**: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte? 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PERROTTI, E. *et al.* Entre formas e forças: práticas de formação cultural. *In*: MARTINS, M. C.; SCHULTZE, A. M.; EGAS, O. (org.). **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo: Unesp, 2007, p.119-130.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, M. L. A. **Interação de bebês com livros literários**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

RAMOS, Flávia Brocchetto, *et al.* Educar pela experiência da leitura: o poema “O último andar” sob um céu de sentidos. *In*: **Educação**: Teoria e Prática. v. 34, n.67. Rio Claro, SP: 2024.

RAMOS, F. B.; NEGRI, A. S. de; LIMA, I. M. de. Literatura na alfabetização: desafios e acolhimentos. *In*: **Textura**, Canoas v. 18, n. 37, p. 106-124, 2016.

REIS, G. **Literatura para os pequenos**: experiência em San Miniato. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

ROBLEDO, B.H. **El mediador de lectura**: La formación del lector integral. Santiago: Salesianos Impresores, 2017.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: veredas. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. (Biblioteca Luso-Brasileira. Série Brasileira).

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, K. A. A. M. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeira infância. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

SILVA, M. R. R. **Entre fraldas e livros**: leitura literária com bebês na creche. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOARES, A. F. C.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A potência cultural da escola: estudos sobre mediação e formação estética. *In*: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 53-66.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

STEIL, I.; OLIVEIRA, D. O. de; MARYNOWSKI, A. D. dos S. **Livro literário para crianças**: uma análise pelo viés da educação estética. 2025. No prelo.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

URIARTE, M. Z. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017.

URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? *In*: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-52.

URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. Formação estética em educação: produções acadêmicas no Brasil. *In*: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C.

(org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-207.

UTUARI, S. dos S. **O papel do museu na experiência estética e na formação do professor de arte**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2005.

UTUARI, S. O provocador de experiências estéticas. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

YUNES, Eliana. Sujeitos em construção: a leitura e a escrita de si. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 618-625, set./dez. 2016.