contrapontos
DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22457
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

MEDIAÇÃO LITERÁRIA DO LIVRO DE IMAGEM "O TAPETE VOADOR", DE CAULOS: ENTRE O OLHAR E A PALAVRA DAS CRIANÇAS

LITERARY MEDIATION OF THE PICTUREBOOK "O TAPETE VOADOR" ("THE FLYING CARPET"), BY CAULOS: BETWEEN THE GAZE AND THE VOICE OF CHILDREN

MEDIACIÓN LITERARIA DEL LIBRO ÁLBUM "O TAPETE VOADOR" ("LA ALFOMBRA VOLADORA"), DE CAULOS: ENTRE LA MIRADA Y LA PALABRA DE LOS NIÑOS

LICENÇA CC BY:
Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.

Rita Cássia de Oliveira
Universidade Federal de Lavras

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras

Artigo recebido em: 10/08/2026
Aprovado em: 17/09/2026

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir sobre as ações de mediação literária a partir do livro de imagem com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, de modo a dar visibilidade à leitura de uma narrativa visual e ao protagonismo das crianças. Para tanto, realizou-se em uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a partir de atividades com o livro "O tapete voador", de Caulos, realizada no ano letivo de 2026, em uma escola da rede pública, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. O estudo identificou dois aspectos centrais da mediação literária: a ação diferencial do professor ao planejar, organizar e intervir, e a medição de livro de imagens, que requer atividades estratégicas que incentivem o protagonismo das crianças, favorecendo a compreensão leitora e a formação literária.

Palavras-chave: livro de imagem; mediação literária; protagonismo da criança.

Abstract: This text aims to reflect on literary mediation practices based on the picturebook, with children in the 5th grade of Elementary School, in order to give visibility to the reading of a visual narrative and to the children's protagonism. To this end, we drew on action research with a qualitative approach, exploratory nature, based on activities using the book "O tapete voador", by Caulos, conducted during the 2026 school year in a public school in a city in the Campo das Vertentes region, Minas Gerais. The study identified two central aspects of literary mediation: the teacher's differentiated action in planning, organizing, and intervening, and the fact that mediating picturebooks requires strategic activities that encourage children's protagonism, thereby fostering reading comprehension and literary development.

Keywords: picturebook; literary mediation; child protagonism.

Resumem; Este texto tiene por objetivo reflexionar sobre las acciones de mediación literaria a partir del libro álbum con niños del 5º año de la Enseñanza Fundamental, con el fin de dar visibilidad a la lectura de una narrativa visual y al protagonismo de los niños. Para ello, recurrimos a una investigación ación, de abordaje cualitativo, naturaleza exploratoria, a partir de actividades con el libro "O tapete voador", de Caulos, realizada en el año lectivo de 2026, en una escuela de la red pública, de una ciudad de la región de Campo das Vertentes, Minas Gerais. El estudio identificó dos aspectos centrales de la mediación literaria: la acción diferencial del profesor al planificar, organizar e intervenir, y la mediación del libro álbum requiere actividades estratégicas que incentiven el protagonismo de los niños, favoreciendo la comprensión lectora y la formación literaria.

Palabras clave: libro álbum; mediación literaria; protagonismo del niño.

ISSN: 1984 -7114

INTRODUÇÃO

La escritura es un camino desde ojo hacia la voz, camino que desde un particular modo de mirar sale en busca de una voz singular de decir un texto. Leer un texto es entonces poner los ojos em las huellas de esa voz.

Andruetto (2009, p. 67)

Ao considerar que a leitura, mobilizada pela linguagem verbal e não verbal, presente nos livros de literatura infantil, potencializa a formação dos leitores, entende-se que o trabalho com o livro de imagens exige uma compreensão mais aguçada daqueles que promovem atividades literárias no contexto escolar, de modo a favorecer e a ampliar a formação literária das crianças. Isso porque o livro de imagens, conforme a epígrafe, traz um "camino que desde un particular modo de mirar sale en busca de una voz singular de decir un texto".

Os livros de imagens, comumente indicados para crianças não alfabetizadas, ganham espaço editorial, ampliando a preferência de diferentes leitores, por possuírem uma semântica, articulada entre signos visuais, constituem-se de uma linguagem empregada de simbolização, de arte inventiva e ficcional, que move o leitor a diversos mundos possíveis (Goulart, 2024).

Por ser "literatura um exemplo de atividade criadora, produzida a partir da reelaboração das experiências anteriores, sugerindo novas combinações possíveis" (Wilmsen; Ramos; Munhoz, 2024, p. 88), os livros de imagens garantem uma experiência estética e literária. Por não apresentar dependência do texto escrito, permitem certa autonomia de leitura, em que a criança, guiada pelo olhar, pelos próprios sentidos, transita pelas páginas desbravando a narratividade da paisagem, sem o auxílio da voz, da palavra de um narrador. Esse leitor vai se apropriando da linguagem visual e toma a palavra da narrativa. Entretanto, tem-se observado que essa ação dialógica demanda um acompanhamento e uma mediação, visto que a imagem também requer ler suas entrelinhas, compartilhar impressões e percepções, na reelaboração do texto visual em palavras (Goulart, 2024).

Este estudo parte da premissa de que a mediação literária dos livros de imagens requer uma ação mais cautelosa do professor, tendo em vista sua dimensão estética, que permite um transitar pelo olhar atento e sensível entre a narrativa visual. Tal ação demanda uma articulação entre o olhar e o texto, entre a percepção visual e a compreensão leitora, colocando a voz das crianças em movimento. Diante disso, problematizamos: será que um livro de imagem se restringe apenas a crianças não alfabetizadas? De que modo o texto visual é compreendido pelas crianças leitoras experientes? Como as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental interagem e compreendem as narrativas visuais? Como a mediação literária de livros de imagens pode acontecer com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental?

Em busca de respostas, este texto tem por objetivo refletir sobre as ações de mediação literária a partir do livro de imagem com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, de modo a dar visibilidade à leitura de uma narrativa visual e ao protagonismo das crianças. Para tanto, buscou-se, em uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, a partir da proposta da sequência básica de Cosson (2016) com o livro "O tapete voador", de Caulos, realizada no ano letivo de 2026, em uma escola da rede pública, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

Para a pesquisa foram selecionadas diferentes obras que trouxessem narrativas visuais do acervo literário da biblioteca escolar. O livro de imagem escolhido, "O tapete voador", foi publicado originalmente no ano 2013, pela Editora Rocco Pequenos Leitores, de autoria de Caulos, nome artístico de Luís Carlos Coutinho. A obra compõe o Guia Digital PNLD2022 – Obras Literárias Educação Infantil.

Para melhor organização do texto, as discussões compõem seções temáticas que trazem a descrição da mediação literária com o livro de imagens, em seguida apresenta-se uma análise reflexiva da prática a partir do embasamento teórico deste estudo: a mediação da leitura e o livro de imagens.

LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO DE IMAGEM "O TAPETE VOADOR"

Para a pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de caráter exploratório, foram realizadas diferentes atividades de leitura literária com livro de imagens, durante o primeiro semestre letivo de 2026. Destaca-se, aqui, a atividade literária desenvolvida com "O Tapete Voador", de Caulos[1]. Essa prática foi elaborada a partir da sequência básica de letramento literário de Cosson (2016)[2] e foi desenvolvida com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais, durante o ano letivo de 2026. A turma, composta por 17 alunos, apresenta níveis de aprendizagens bem heterogêneos. Essa prática foi realizada em quatro etapas nas aulas de Língua Portuguesa, nas sextas-feiras.

Quadro 1 – Cronograma das atividades leitoras com o livro de imagem "O tapete voador"

Passos da sequência básica	Objetivo	Atividades desenvolvidas	Duração (minutos)
Motivação	Preparar os alunos para o encontro com o livro. Estabelecer conexões entre os objetos tapete e livro.	• Roda de conversa • Produção de texto em grupo	60
Introdução	Apresentação do livro físico e autor. Exploração dos elementos paratextuais. Fazer previsões da história.	• Leitura dos elementos paratextuais. • Previsões da história.	25
Leitura	Leitura da narrativa visual. Construção coletiva da narrativa.	• Leitura coletiva do livro na rodinha.	20
Interpretação	Ampliação e compreensão da narrativa visual. Registro escrito da narrativa visual, evidenciando as partes de um texto narrativo.	• Roda de conversa com perguntas orientadoras pela professora. • Produção individual de texto narrativo. • Revisão do texto.	90

Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

1 A obra traz uma narrativa visual sobre um menino e seu cachorro que encontram uma árvore e, dentro dela, um livro. Bastou o menino abrir as páginas do livro para surgir bem debaixo de seus pés um tapete voador que o levou para uma viagem mundo afora com seu cachorro; conhecendo vários lugares do planeta, passaram também pelo mundo dos contos de fadas, uma viagem no tempo, encontraram bichos da terra e do ar e foram ao espaço. O livro apresenta outras histórias dentro de uma narrativa visual.

2 A sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2016) é constituída por quatro etapas: 1) motivação, que consiste em atividades de preparação do aluno para o ingresso no texto a ser lido; 2) introdução, momento destinado à apresentação do autor e da obra, em que são fornecidas informações básicas sobre o autor, preferencialmente relacionadas ao texto em questão, além da apresentação física da obra e da justificativa do professor para sua escolha; 3) leitura da obra, etapa em que o acompanhamento do professor é essencial; e 4) interpretação, concebida em dois momentos: um momento interior, "que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos após terminar a leitura" (Cosson, 2016, p. 65), e um momento exterior, em que a interpretação é compartilhada com os demais, ampliando os sentidos construídos individualmente.

A prática de leitura literária foi desenvolvida conforme a sequência básica do letramento literário, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2016).

O primeiro momento, a motivação, consistiu em preparar o aluno para o encontro com o livro de imagem. Conforme Cosson (2016), demanda uma preparação, que para ser bem-sucedida deve estabelecer laços estreitos com o texto a ser lido. Nessa perspectiva, a atividade iniciou-se com as crianças sentadas na roda e, no centro, um tapete e um livro literário qualquer. A professora convidou as crianças para estabelecerem possíveis relações entre esses dois objetos, conforme descrição do diálogo:

> Professora: Nós vamos começar uma atividade hoje. Eu queria que vocês olhassem aqui, no meio da nossa roda. Nós temos dois objetos. Que objetos são esses?
>
> Todos: Um tapete e... um livro.
>
> Professora: Que relação a gente pode fazer do tapete e um livro?
>
> Aluno A e B: Uma história.
>
> Professora: Que mais? O que um pode ter a ver com outro?
>
> Aluno C: Os dois são tirados da natureza.
>
> Aluno D: Uma história mágica.
>
> Professora: Por que você acha que é uma história mágica?
>
> Aluno A: Não sei. O tapete faz parte do livro.
>
> Professora: Você acha que o tapete faz parte do livro?
>
> Aluno E: O tapete é mágico de Aladdin e o livro é uma história.
>
> Professora: Alguém pensou alguma outra relação?
>
> Aluno F: Os dois são objetos.
>
> Aluno: Um piquenique. Um piquenique.
>
> Professora: Por que um piquenique?
>
> Aluno: Porque se senta no tapete, come, e depois lê um livro.
>
> Professora: Quem falou que aparece na história?
>
> Aluno: Um tapete que aparece na história.
>
> Professora: Um tapete que aparece na história. Será que é isso? Vamos ver?

Dando sequência a esse momento da atividade leitora, as crianças foram divididas em cinco grupos, sendo quatro com três componentes e um, com quatro. Foi entregue a cada grupo uma folha contendo as imagens iniciais do livro "O tapete voador" fora da ordem. A professora deu as seguintes instruções: "Agora nós vamos fazer uma divisão em grupo. Vocês vão fazer uma produção de texto em grupo. E o que eu vou apresentar para vocês é uma história, são imagens que estão todas embaralhadas, mas que contam uma história. Vocês vão organizar as imagens e vão escrever essa história em grupo. Entendido?".

Figura 1 – Imagens retiradas do livro "O Tapete Voador, de Caulos"



Fonte: arquivo das autoras.

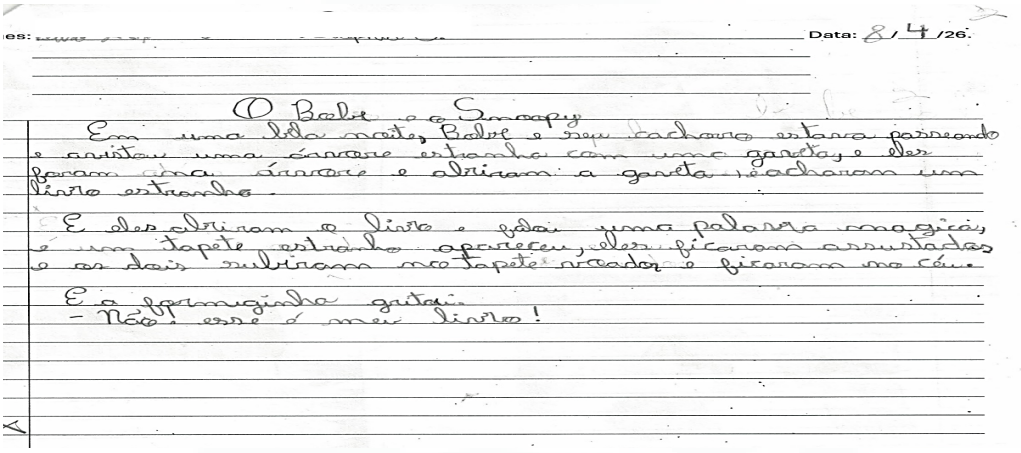
Esse momento, então, consistiu na exploração de conexões entre os objetos livro e tapete e, posteriormente, a organização de imagens embaralhadas em uma narrativa coesa. A professora guiou uma conversa criativa sobre possíveis relações entre tapete e livro, em que as crianças acionaram seus conhecimentos prévios, fazendo conexões com suas experiências, como "piquenique", e conhecimentos de textos, para fazer a relação com "tapete mágico de Aladdin". As crianças participaram ativamente desse momento com relações interessantes entre os objetos, embora algumas delas precisassem de maior esclarecimento, o que poderia ter sido explorado pela professora. Na atividade seguinte, as crianças, em grupos, reorganizaram imagens embaralhadas em uma história coerente, trabalhando, assim, habilidades de sequenciamento narrativo e colaboração. A prática de organizar imagens em sequência reforça a compreensão de estrutura narrativa e fortalece o trabalho em equipe.

Figura 2 – Atividade de sequenciação das imagens realizada em grupo



Fonte: arquivo das autoras.

Figura 3 – Texto produzido em grupo a partir da sequenciação das imagens[3]



Fonte: arquivo das autoras.

A próxima etapa da prática desenvolvida foi a apresentação do livro físico, e foi realizada na semana seguinte, quando as crianças foram convidadas a lembrar da produção de texto com sequenciamento das imagens. Os grupos compartilharam a história que criaram. Nesse momento, foram apresentados a obra e o autor para as crianças. Para Cosson (2016), a "apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra" (Cosson, 2016, p. 60).

> Professora: Nós, hoje, vamos dar continuidade na nossa atividade. Lembra da última produção de texto que vocês fizeram?
>
> Todos: Sim! Foi em grupo.
>
> Professora: Alguém quer me contar como foi a produção?
>
> Aluno G: A gente fez a árvore, a árvore mágica, e a gente escreveu um texto sobre a história ... só de desenho.
>
> Professora: Fala, Aluno H.
>
> Aluno H: O menino acha a árvore que tem porta. Aí eles (menino e seu cachorro) vão lá. Abre uma porta na árvore. E acha um livro lá dentro. E depois ele começa imaginar que está voando no tapete.
>
> Professora: E, aí, o que que acontece?
>
> Aluno I: Não lembro.
>
> Aluno J: Eles começam a voar e...
>
> Professora: Começam a voar... e aí?
>
> Aluna A: Não teve final da história.
>
> Professora: Então, tem continuação nessa história?
>
> Alguns alunos: Sim.
>
> Professora: Tem, sim. Aquelas imagens que vocês fizeram o texto, eu peguei algumas páginas de um livro. Algumas. Essas páginas eram desse livro aqui. Olha o título: "O Tapete Voador". Hoje vocês vão conhecer.

3 "O Bobe e o Snoopy / Em uma bela noite, Bobe e seu cachorro estava passeando e avistou uma árvore estranha com uma gaveta, eles foram na árvore e abriram a gaveta, e acharam um livro estranho. / Eles abriram o livro e falou uma palavra mágica e um tapete estranho apareceu, eles ficaram assustados e os dois subiram no tapete voador e ficaram no céu. / E a formiga gritou: – Não! esse é meu livro!".

A professora, então, apresenta o livro às crianças. Após um momento de observação atenta da capa e de uma breve apresentação do autor, conduz uma conversa com a turma para explorar a capa da obra, incentivando os estudantes a formularem hipóteses sobre a narrativa que será lida. Nesse momento, as crianças são convidadas a mobilizar seus conhecimentos prévios, observando aspectos como as ilustrações, o título, as cores e outros elementos visuais, para antecipar possíveis acontecimentos da história.

Essa etapa fundamenta-se nas estratégias de antecipação propostas por Solé (1998), que compreende a formulação de previsões como um procedimento essencial para a compreensão leitora, uma vez que promove a participação ativa do leitor na construção de sentidos. Para orientar esse processo, a professora conduz a conversa por meio de perguntas de previsão, segundo Solé (1998) relacionadas aos principais elementos da narrativa: cenário; personagens; situação ou desafio que os personagens poderão enfrentar; resolução; e tema.

> **Professora: Vocês acham que essa história acontece onde?**
>
> **Alunos: Uma floresta. Uma floresta.**
>
> **Professora: E quem são os personagens?**
>
> **Alunos: O menino e o cachorro.**

Ao responder a essas questões antes da leitura, as crianças elaboram expectativas, ativam conhecimentos prévios e estabelecem objetivos para a leitura, tornando-se leitoras mais envolvidas e capazes de monitorar, confirmar ou reformular suas hipóteses ao longo da narrativa. As crianças, nesse momento, falam que os animais que viram na capa também são personagens: a formiga, o gato, o macaco. A professora questionou quais seriam os personagens principais e elas responderam que seriam: "O menino e o cachorro". A professora continua:

> E qual que é o problema que vai acontecer nesse livro? O que será que vai acontecer com esse menino e cachorro? Vocês falaram que as imagens que vocês pegaram não tinham fim da história. Aconteceu alguma coisa aqui (apontando para o livro). O que vocês acham que pode ter acontecido?
>
> Aluno A: Eles voaram para algum lugar.
>
> Professora: Então qual é o problema que ele vai encontrar nessa história?
>
> Aluno B: Para onde ele vai voar.
>
> Aluno C: Quem vai estar lá.
>
> Professora: E aí? Como é que é o problema? Então, é onde ele vai voar e quem vai estar lá. Como é que ele vai resolver esse problema?
>
> Aluno D: Fechando o livro.
>
> Professora: Então, fechou o livro e resolveu o problema.
>
> Aluno E: Sim. Porque quando ele abre o livro aparece o tapete. E aí ele vai viajar.
>
> Professora: Vocês já imaginaram para onde ele vai viajar?
>
> Aluno F: Eu acho. Vai viajar pra casa dele, né? Vai viajar pra casa dele.
>
> Aluno G: Ele vai viajar o mundo afora e vai voltar pra árvore de novo.
>
> Aluno H: Vai viajar, vai passar fome.
>
> Aluno I: Viajar o mundo dele.
>
> Professora: E aí a história termina?
>
> Aluno A: Não. O tapete perde o controle e vai para o chão. Aí a história termina.

Aluno G: Quando ele volta para a árvore, começa o final da história. O tapete volta para a árvore e fecha o livro.

Aluno H: Vai fechar o livro e colocar dentro da árvore de novo.

Professora: Então, é assim. O que será que essa história tentará nos comunicar?

Aluno A: Cada um pode imaginar uma coisa. Como o menino que imagina tudo na sua cabeça.

Professora: Mas o que que leva ele a imaginar?

Aluno A: As histórias que têm no livro.

Professora: Então vamos ver se as previsões de vocês têm a ver com a história do livro?

Continuando na proposta, a professora inicia o momento da construção da narrativa oral coletivamente abrindo página por página, explorando cada página com observação atenta das crianças e com perguntas orientadoras. Nesse momento, foi possível acompanhar a leitura da narrativa visual, por ter sido construída coletivamente. Cosson (2016) considera esse acompanhamento essencial. "A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista" (Cosson, 2016, p. 62).

Alunos: O menino está passando com o seu cachorro. Aparece uma estrela... e essa história acontece de noite. Ele está passeando com o seu cachorro. E aí... E acha uma bela árvore estranha.

Professora: Por que que essa árvore é estranha?

Alunos: Ela tem uma portinha. Atrás aparece uma formiga.

Professora: E aí, o que que acontece?

Alunos: Ele abre a portinha, e acha um livro e começa a ler... ele abriu o livro e apareceu o tapete. E o tapete começou a abrir. E aí, eles ficaram assustados, né? O tapete apareceu bem embaixo dos pés dele. E aí, ele sai voando... Eles vão para Paris, Londres...

Professora: Por que vocês sabem que é Paris e Londres?

Alunos: Por causa da torre e do relógio.

Professora: Por onde mais eles passam?

Alunos: Itália, Rio de Janeiro.

Aluno J: Ele passou por vários continentes.

Professora: Ele parou a viagem?

Alunos: Não, ele passou por histórias: Peter Pan, Branca de Neve, Alice no país das Maravilhas...

Professora: E agora? O que acontece? (vira para a próxima página)

Alunos: Viaja pelo tempo... quando ele passa pela ampulheta... passa pelos dinossauros, pelo Brasil quando os portugueses chegaram...

A professora continua passando as páginas e as crianças descrevem por onde o tapete vai passando: "Ele voltou para o tempo!", "Ele passou por várias circunstâncias diferentes". "Pela África (as crianças identificaram que os animais que apareciam são da África)". "Voou com as aves". "Eles passam pelo espaço". "E volta para a Terra". Finalizando a história, a professora lança a pergunta: "O que acontece depois?" Os alunos respondem ao observar a última página: "Ah... Ele planta uma sementinha, está regando a plantinha, para criar outras histórias". Terminado o reconto oral pela turma, a professora deixou um tempo para que os alunos manuseassem o livro na roda.

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22457
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

A narrativa visual incentivou a imaginação ativa e cada criança pode construir seu próprio desfecho a partir das pistas das imagens. A professora guiou a exploração das ilustrações, dando espaço para a descrição oral das cenas pelas crianças, de modo que expressassem a percepção e a criatividade da leitura da narrativa visual. Assim, possibilitou um "passeio livre da criança pela obra" ampliando as "possibilidades de criar e inventar" (Wilmsen; Ramos; Munhoz, 2024, p. 88).

No momento após a leitura que, de acordo com a sequência básica de Cosson (2016) é a etapa de interpretação, foi hora de ampliar a compreensão do texto por meio de uma conversa em que a professora fez algumas perguntas e as crianças tiveram oportunidade de falar e rever as previsões que fizeram. A interpretação, segundo Cosson (2016) "é feita com o que somos no momento da leitura" (Cosson, 2016, p. 65). Finalizando esse momento, as crianças concluíram que toda a viagem no tapete aconteceu na imaginação do menino, porque ele começou a ler o livro e isso deu asas à imaginação. Pode-se perceber isso pela transcrição do final da conversa com as crianças.

> Professora: E aí, depois que vocês viram o livro na mão de vocês, e observaram com mais detalhes, o que chamou a atenção de vocês?
>
> Aluno G: Quando eles estão no espaço, estão sem capacete.
>
> Aluno A: Porque é só imaginação deles.
>
> Alunos: Porque é só imaginação.
>
> Professora: Por que vocês chegaram à conclusão que é só imaginação?
>
> Alunos: Tudo é imaginação do menino.
>
> Professora: Então é uma imaginação. O que que proporcionou essa imaginação dele?
>
> Alunos: Ler o livro.
>
> Aluno E: Abrir o livro.
>
> Aluno G: É como se ele tivesse mergulhando no livro.
>
> Aluno L: Foi imaginação dele. Toda essa viagem no tapete foi imaginação dele.
>
> Professora: Mas o que despertou a imaginação do menino?
>
> Alunos: A história do livro.
>
> Alguns alunos: Ele leu o livro e ativou a imaginação dele.

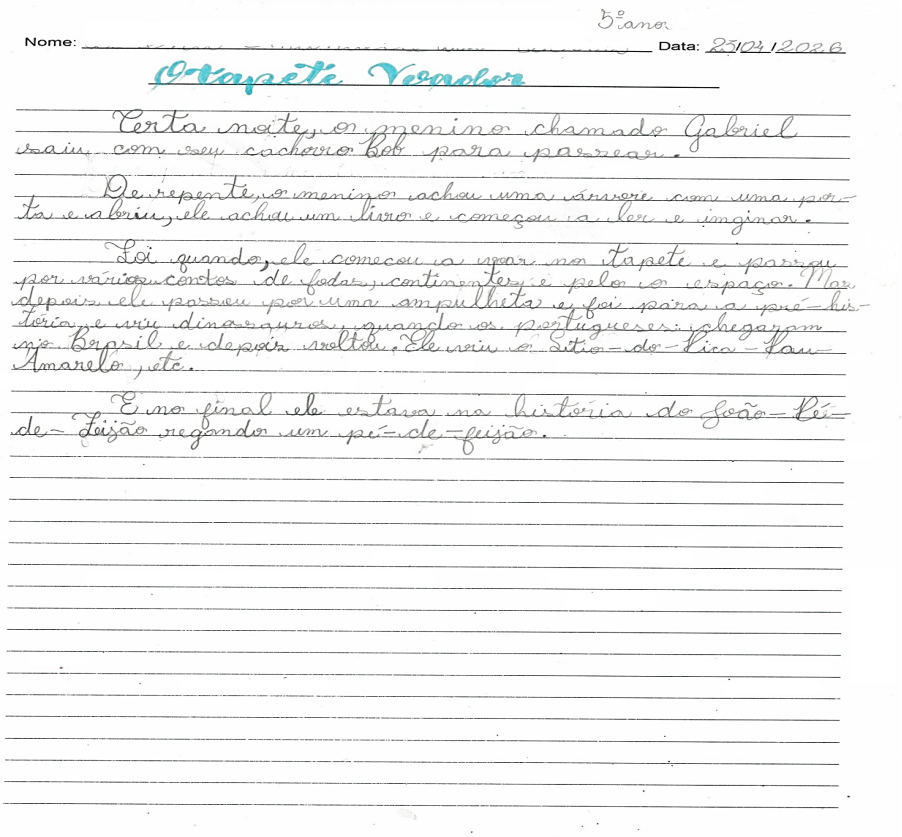
Quando a professora perguntou "O que o livro quis comunicar com a gente?", um aluno respondeu "Que nada pode impedir a gente", outro disse "Que nossa imaginação vai além dos pensamentos". Finalizando a conversa, a professora perguntou "O que esse livro tem de diferente do que vocês já leram?" e as respostas dadas foram:

> Aluno G: A imaginação dele. A imaginação dele, que tem de diferente.
>
> Aluno A: Ele é um texto visual.
>
> Professora: O que vocês acharam desse tipo de texto, livro de imagem?
>
> Alunos: Legal.
>
> Professora: E por que é legal?
>
> Alunos: Porque a gente pode criar a própria história.

A conversa evidenciou, nas falas das crianças, a importância da imaginação como elemento central da narrativa, com personagens e detalhes que misturam realidade e fantasia.

A etapa da interpretação foi dividida em dois momentos, a conversa para ampliar a compreensão da narrativa e um momento individual, em que as crianças foram desafiadas a escrever o texto a partir da narrativa visual de "O tapete voador". A proposta da escrita está de acordo com "o princípio da externalização da leitura, isto é, seu registro" (Cosson, 2016, p. 66), caracterizando-se, aqui, como um registro individual.

Figura 4 – Texto individual produzido a partir da narrativa visual de "O tapete voador"[4]



5º ano

Nome: _____ Data: 23/04/2026

O tapete Voador

Certa noite, o menino chamado Gabriel saiu com seu cachorro Bob para passear.

De repente, o menino achou uma árvore com uma porta e abriu, ele achou um livro e começou a ler e imaginar.

Foi quando, ele começou a voar no tapete e passou por vários contos de fadas, continentes e pelo os espaço. Mas depois ele passou por uma ampulheta e foi para a pré-história e viu dinossauros, quando os portugueses chegaram no Brasil e depois voltou. Ele viu o Sítio-do-Pica-Pau-Amarelo, etc.

E no final ele estava na história do João-Pé-de-Feijão regando um pé-de-feijão.

Fonte: arquivo das autoras.

Depois de produzirem o texto, a professora orientou para que cada um fizesse a leitura do texto produzido com atenção, mais de uma vez, observando se o texto tinha começo, meio e fim; fazer as correções de palavras e pontuação. Caso o aluno sentisse necessidade, poderia reescrever o texto. O que não aconteceu, cada criança fez as correções que achou necessárias na primeira versão do texto.

Com base na descrição da atividade literária realizada com o livro de imagem "O tapete voador", de Caulos, destacam-se dois eixos de reflexão e análise: a ação diferencial da mediação da leitura literária e a mediação da leitura de livros de imagens, como meio de potencial para a sensibilidade estética e a compreensão leitora, atribuindo protagonismo às crianças, o que será discutido nas seções seguintes.

4 "O Tapete Voador / Certa noite, o menino chamado Gabriel saiu com seu cachorro Bob para passear. / De repente, o menino achou uma árvore com uma porta e abriu, ele achou um livro e começou a ler e a imaginar. / Foi quando ele começou a voar no tapete e passeou por vários contos de fadas, continentes e pelos os espaços. Mas depois ele passou por uma ampulheta e foi para a pré-história e viu dinossauros, quando os portugueses chegaram no Brasil e depois voltou. Ele viu o Sítio-do-Pica-pau-amarelo, etc./ E no final ele estava na história do João Pé-de-Feijão regando um pé-de-feijão".

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22457
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A AÇÃO DIFERENCIAL DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA

O primeiro eixo de análise remete à mediação de leitura descrita das ações de intervenção realizadas pela professora. A atuação durante as atividades de leitura literária requereu um planejamento, uma organização, um posicionamento interventivo e intencional a cada etapa das atividades.

Se a leitura literária possui especificidades que a distinguem de outras práticas de leitura, Paulino (2014) define-a como uma prática cultural de natureza artística que estabelece com o texto uma interação prazerosa, na qual a linguagem ocupa o centro da atenção, não apenas como meio de comunicação, mas como objeto de admiração, capaz de inventar outros mundos e questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e convivência cultural (Oliveira, 2025).

Nessa interação, a mediação precisa ser pensada e planejada, de modo que o leitor seja mobilizado em suas dimensões intelectual e emocional: imaginação, desejos, medos e admirações são ativados simultaneamente. A sequência básica pode ser uma opção diretiva para as práticas de mediação literária, conforme o Quadro1, tanto de apoio ao planejamento e à organização das atividades, quanto de demarcação de uma intencionalidade literária.

Para isso, a primeira ação de mediação ancora-se na compreensão literária como prática de linguagem. Cosson (2016) afirma que é por meio da literatura que o sujeito alimenta e exercita o corpo da linguagem, constituído materialmente por palavras que, ao serem usadas individual e coletivamente, ampliam o mundo do leitor, desvelando as arbitrariedades dos discursos padronizados da sociedade letrada.

Nessa direção, ao escrever sobre literatura e leitura literária, Robledo (2017) aponta que a literatura é, antes de tudo, uma arte. E por ser arte, é opaca e misteriosa, cala e oculta, insinua e sugere. Sua matéria-prima é a linguagem e a condição humana. A literatura apela ao ser do leitor: à sua sensibilidade, ao seu território emocional, ao seu inconsciente. Os textos literários, por sua dimensão simbólica e estética, conseguem gerar transformações profundas nos leitores.

A dimensão literária passa a ser aguçada pela sensibilidade estética do mediador. Em relação ao livro de imagem, a leitura do texto visual requer uma constante intervenção, o que foi possível observar nas conversas literárias descritas anteriormente, tem-se perguntas a partir daquilo que a criança apresenta em sua narrativa, por exemplo: "Alunos: O menino está passando com o seu cachorro [...] E acha uma bela árvore estranha. Professora: Por que que essa árvore é estranha? Alunos: Ela tem uma portinha. Atrás aparece uma formiga. Professora: E aí, o que que acontece? Alunos: Ele abre a portinha, e acha um livro e começa a ler... ele abriu o livro e apareceu o tapete. E o tapete começou a abrir. E aí, eles ficaram assustados, né? [...] Eles vão para Paris, Londres... Professora: Por que vocês sabem que é Paris e Londres? Alunos: Por causa da torre e do relógio".

Nesse fragmento, destaca-se um posicionamento interventivo da professora, que demanda uma atenção constante à leitura, àquilo que criança fala e comenta, acolhendo e solicitando explicações ou outros argumentos, a fim de aguçar a compreensão leitora.

Outro aspecto importante que Robledo (2017) atribui à literatura, é o fato de a leitura literária proporcionar uma série de experiências e não aquisição de um corpo de conhecimentos. A leitura literária é, portanto, vivenciar e compartilhar experiências, ainda que no campo da imaginação. Nesse sentido, a atividade descrita demonstra que as crianças fazem as relações entre o texto visual com

o que sabem e conhecem da cultura literária. Dar espaço de fala para as crianças oportuniza experiências estéticas profundas que transformam esses leitores, mobilizando sua sensibilidade, emoção e pensamento crítico.

Para que essa experiência estética com a literatura seja significativa, é necessária a atuação de um mediador, cuja intervenção se mostra fundamental para que os leitores encontrem caminhos pessoais de apropriação desses textos. Por exemplo, no diálogo: "Professora: O que vocês acham que pode ter acontecido? Aluno A: Eles voaram para algum lugar. Professora: Então qual é o problema que ele vai encontrar nessa história? Aluno B: Para onde ele vai voar. Aluno C: Quem vai estar lá. Professora: E aí? Como é que é o problema? Então, é onde ele vai voar e quem vai estar lá. Como é que ele vai resolver esse problema? Aluno D: Fechando o livro. Professora: Então, fechou o livro e resolveu o problema. Aluno E: Sim. Porque quando ele abre o livro aparece o tapete. E aí ele vai viajar".

A atuação da professora durante a conversa literária teve um papel central na formação dos leitores. As perguntas sobre o texto vão além da verificação da sequência narrativa, dos personagens, da interpretação, mas antes visam a provocar uma reflexão sobre o texto. As ações de intervenção ampliam as possibilidades oferecidas pela literatura e conduz as crianças à exploração desse universo imaginativo. Segundo Robledo (2017), a literatura é "Um mundo cheio de sentido que nos permite construir-nos e reconstruir-nos. Olharmo-nos à medida que olhamos para o outro que vive, sente, cala, grita, ali na história que o livro nos conta" (Robledo, 2017, p. 38, tradução nossa).

Corroborando essa perspectiva, Costa e Goulart (2025) enfatizam que a mediação literária, especialmente na educação infantil, é "essencial para nutrir e intensificar os processos de imaginação, criatividade, sensibilidade e curiosidade a partir do que se é lido" (Costa; Goulart, 2025, p. 16). Entretanto, tais contribuições não se restringem a essa etapa da escolarização, sendo igualmente relevantes para os demais anos do Ensino Fundamental. Afinal, a "mediação leitora vai além da prática de ler ou contar histórias, pois envolve a dimensão da linguagem, com uma abordagem cuidadosa, sensível, a partir de entonações, reflexões, acolhimento e direcionamento acerca do texto" (Costa; Goulart, 2025, p. 15).

A relevância do mediador também é destacada por Robledo (2017), ao afirmar que ler bons livros requer um esforço dos leitores, visto que "prometem sentidos que requerem um guia que ensine a interrogar os textos, um guia que acompanhe, que questione, que dialogue com os outros a partir de uma história, de um conto, de um documentário, de uma notícia, de um poema" (Robledo, 2017, p. 21, tradução nossa).

Ao discutir a importância da mediação, Robledo (2017) assinala aspectos centrais para a compreensão desse papel, como o empréstimo da voz aos textos, como um intérprete de uma partitura, preenchendo-os de sentido. Além disso, possibilita que leitores iniciantes eduquem sua escuta para perceber as nuances da linguagem escrita. O mediador atua como guia da exploração leitora, oferecendo pistas e chaves interpretativas, ao mesmo tempo em que abre caminhos para que cada sujeito construa sua própria relação com os textos.

Dessa forma, a mediação da leitura configura-se como uma prática essencial para a formação de leitores autônomos e críticos. Conforme destaca Robledo (2017), o mediador não apenas aproxima leitores e textos, mas também cria condições para que cada sujeito construa sentidos, desenvolva critérios próprios de escolha e amplie sua compreensão de si mesmo e do mundo. Para isso, é indispensável que o mediador aprofunde continuamente seus conhecimentos literários e compreenda as

particularidades dos grupos com os quais atua, realizando escolhas conscientes e sensíveis. Assim, a mediação fundamentada no respeito, no diálogo e no cuidado com o outro favorece experiências de leituras significativas e contribui para a formação de leitores cada vez mais participativos e reflexivos.

Ao investigarem a mediação literária na educação infantil, Costa e Goulart (2025) identificaram três aspectos fundamentais para a construção da imaginação, da criatividade e da argumentação das crianças. O primeiro refere-se à escolha da obra, que deve apresentar qualidade estética e antecede a própria ação de leitura. Nesse sentido, as autoras afirmam que "A escolha dos livros para a mediação literária é um fator crucial para garantir que a experiência de leitura seja significativa e formativa" (Costa; Goulart, 2025, p. 23). O segundo aspecto relaciona-se às intervenções realizadas durante a mediação, especialmente por meio de perguntas sobre o texto "que possam proporcionar uma reflexão mais subjetiva sobre a história, para que a criança pense sobre o contexto narrativo e faça outras relações a partir das experiências sociais e culturais" (Costa; Goulart, 2025, p. 23). O terceiro aspecto destacado "compreende a formação literária docente como um aspecto central para se garantir a eficácia da mediação, de modo a estimular o gosto pela leitura, promover e ampliar a linguagem reflexiva das crianças" (Costa; Goulart, 2025, p. 24). Assim, a articulação entre a seleção criteriosa das obras, a condução de diálogos reflexivos sobre os textos e a formação literária do professor constitui a base para uma mediação capaz de promover experiências significativas de leitura e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, observa-se que esses três aspectos da mediação se tornaram o diferencial da prática de leitura realizada, como a escolha do livro, as intervenções realizadas e a formação literária docente, e que compõem elementos indispensáveis para a formação de leitores na escola. Mais do que aproximar estudantes dos livros, a mediação favorece a construção de sentidos, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da capacidade crítica. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador qualificado, responsável pela seleção das obras, pela condução de diálogos que ampliem a compreensão dos textos e pela criação de experiências leitoras significativas. Desse modo, a mediação literária constitui uma prática pedagógica fundamental para a formação humana dos estudantes, contribuindo para que a leitura se torne uma experiência estética, reflexiva e transformadora.

LEITURA DE LIVRO DE IMAGENS: PALAVRA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

O segundo eixo de análise refere-se à mediação da leitura de livros de imagens. Ao considerar que a leitura de livros de imagens exige do leitor uma competência específica relacionada à observação e à interpretação das representações visuais, compreender quais ações devem dinamizar uma prática literária com a narrativa visual exige uma disposição e um preparo antecipado do docente, mobilizando a leitura pela sensibilidade do olhar. Nesse sentido, Ramos (2013) destaca que olhar vai além do simples ato físico de enxergar, pois envolve processos mentais que permitem compreender aquilo que é observado.

> Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (Ramos, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, Castilho (2021) compreende que a leitura da literatura infantil ilustrada requer um olhar treinado, uma vez que a imagem sem ancoragem verbal tende a provocar estranhamento e maior ambiguidade, desafiando tanto os leitores infantis quanto os mediadores. Para a autora, as representações visuais exigem um olhar crítico e reflexivo, constituindo uma competência que precisa ser ensinada e cultivada. Além disso, as narrativas visuais, baseadas na imagem sequencial, apresentam grande potencial educativo, pois favorecem a imaginação e o pensamento crítico. Dessa forma, o livro de imagem, por sua riqueza visual e abertura de sentidos, contribui para o desenvolvimento da competência leitora e literária.

As atividades com o livro de imagem, como ordenar as cenas em grupo, manusear o livro, retextualizar a história, socializar as percepções e compreensões, foram pensadas de forma intencional, com a finalidade de permitir uma compreensão da narrativa a partir de um olhar mais refinado para cada detalhe da narrativa. Nesse processo de construção de sentidos por meio das imagens, a mediação estimulou as crianças a explorarem as imagens, como no diálogo: "Professora: E aí, depois que vocês viram o livro na mão de vocês, e observaram com mais detalhes, o que chamou a atenção de vocês? Aluno G: Quando eles estão no espaço, estão sem capacete. Aluno A: Porque é só imaginação deles. Alunos: Porque é só imaginação. Professora: Por que vocês chegaram à conclusão que só imaginação? Alunos: Tudo é imaginação do menino. Professora: Então é uma imaginação. O que proporcionou essa imaginação dele? Alunos: Ler o livro".

Nesse sentido, a mediação do livro de imagem constitui um recurso fundamental e indispensável na construção da compreensão leitora, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da leitura da palavra e do mundo.

As imagens presentes nos livros de imagens são compreendidas como representações visuais. Para Santaella (2012), elas "são artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidade, instrumentos suportes, técnicas e mesmo tecnologias" (Santaella, 2012, p. 15). Por essa razão, a autora dedica-se a discutir como ensinar e aprender a ler imagens. Ainda segundo Santaella (2012), "As imagens como representações visuais diferem de acordo com a finalidade a que se prestam" (Santaella, 2012, p. 16). No contexto do livro de imagem, uma de suas finalidades é "de aguçar e ampliar nossa capacidade perceptiva, regenerar nossa sensibilidade visual, uma das razões da arte, entre outras" (Santaella, 2012, p. 17).

Diante dessas considerações, compreende-se que a leitura de livros de imagens demanda a formação de um olhar atento, crítico e sensível. As contribuições de Ramos (2013), Castilho (2021) e Santaella (2012) evidenciam que a interpretação das imagens não ocorre de forma espontânea, mas requer mediação e interação entre a criança e o texto visual. Assim, o livro de imagem configura-se como um importante recurso para o desenvolvimento da leitura, da imaginação, da percepção e da construção de sentidos pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou refletir sobre as ações de mediação literária a partir do livro de imagem com uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, com intuito de dar visibilidade à leitura de uma narrativa visual e ao protagonismo das crianças. Para isso, realizou-se uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, a partir da proposta da sequência básica de Cosson (2016) com o livro "O tapete voador", de Caulos.

Os dados da pesquisa apontaram dois eixos reflexivos referentes à mediação literária: ação diferencial do professor ao planejar, organizar e intervir; e a medição da leitura de livro de imagens, com atividades estratégicas que incentivem a voz e o protagonismo das crianças, favorecendo a compreensão leitora e a formação literária.

A pesquisa evidenciou dois pontos de análise em relação ao trabalho com o livro de imagem. O primeiro refere-se ao fato da delimitação ou restrição de idade das crianças a que o livro estaria, previamente, direcionado. Observou-se que um livro de imagem não se restringe apenas a crianças não alfabetizadas, embora o livro selecionado conste no Guia Literário do PNLD2022 para a Educação Infantil, a obra está disponível para a leitura das crianças no acervo da biblioteca escolar, sem a delimitação de idade.

Mesmo com crianças leitoras experientes, a atividade demandou momentos de intervenção para melhor compreensão da narrativa visual. Diante disso, evidenciou-se que o texto visual é compreendido a partir dos espaços dialógicos oferecidos ou estimulados para que as crianças comentem, compartilhem e escrevam suas impressões sobre o que sabem, percebem e compreendem da sequência das imagens. Para isso, a mediação literária precisou ser pensada e organizada de forma estratégica e intencional.

A compreensão de leitura literária pelo professor no processo de mediação tornou-se fundamental, o que requereu uma reflexão mais atenuada de ações que desencadeassem a formação literária em contextos escolares, especificamente em relação à leitura de livros de imagens. Nesse sentido, destaca-se que as atividades com a leitura literária na escola remetem a um trabalho com a linguagem. Isso porque a literatura envolve a dimensão da linguagem escrita e visual, carregada de sensibilidade, subjetividade e literariedade, compondo margens expressivas de um texto literário, por isso também diz respeito a um sujeito-leitor que traz consigo "experiências vividas, dúvidas silenciosas, ou fantasias escondidas" (Queirós, 2012, p. 91). Isso alarga o entendimento de leitura como ação dialógica entre texto e leitor, que requer olhares, ações de escuta e de posicionamento de um leitor mais experiente, no caso o professor, que conduzirá ações de mediação literária mais assertivas. Dar voz à criança exige o reconhecimento de si mesma diante do texto, demanda uma postura interventiva para este fim, visto que a "Aventura de viajar finalmente hacia nosotros mismos, hacia el corazón del hombre, porque la escritura nos conduce a través del lenguaje, como se el leguaje fuera -lo es- un camino que nos llevara a nosotros mismos" (Andruetto, 2009, p. 56).

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Hacia una literatura sin adjetivos**. Córdoba: Comunic-Art, 2009.

CASTILHO, María Jesús Colón. Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratório. **Hachetetepé, Revista científica de Educación y Comunicación**, n. 23, p. 1-15, 2021. DOI: 10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2201. Disponível em: https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7706. Acesso em: 14 jun. 2026.

CAULOS. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Larissa de Carvalho; GOULART, Ilsa do Carmo. Práticas de mediação literária na educação infantil. **Signo**, v. 50, n. 98, p. 15-26, 2025. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/20241. Acesso em: 20 jul. 2026.

GOULART, Ilsa. Narrativa visual: a paisagem estética e literária do livro de imagem. **Revista Graphos**, v. 26, n. 3, p. 297-316, 2025. DOI: 10.22478/ufpb.1516-1536.2024v26n3.71010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/71010. Acesso em: 28 jul. 2026.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. Leitura literária: alguns aspectos relevantes para práticas escolares na formação de leitores. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; TAVARES, Josiele Vita da Silva; OLIVERIA, Rita Cassia de; SILVA, Joelma (org.). **Hora da história!** Mediação da leitura literária na Educação Básica. Lavras: Ed. UFLA, 2025. p.9-20. E-book.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROBLEDO, Beatriz Helena. **El mediador de lectura:** la formación del lector integral. Santiago, Chile: IBBY Chile; Fundación SM, 2017. E-book. ISBN 978-956-9581-01-4.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. E-book.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WILMSEN, Lilibth; RAMOS, Flávia Brocchetto; MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello. Relação verbo-visual na leitura de rinocerontes não comem panquecas. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, Itajaí, Vol. 24, n. 1, jan./ dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19151 Acesso em: 26 set. 2026.