contrapontos
DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22472
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

ENTRE A ABERTURA ESTÉTICA E A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA DE DA MINHA JANELA, QUE INTEGRA O ACERVO DO PNLD 2022

BETWEEN AESTHETIC OPENNESS AND PEDAGOGICAL GUIDANCE: LITERARY MEDIATION OF DA MINHA JANELA IN PNLD 2022

ENTRE LA APERTURA ESTÉTICA Y LA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA: LA MEDIACIÓN LITERARIA DE DA MINHA JANELA EN EL PNLD 2022

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.

Fernando Azevedo
Centro de Investigação da Criança/Universidade do Minho (Pt)

Resumo: Este artigo analisa as concepções de mediação literária que emergem da relação entre a configuração verbo-visual de *Da minha janela*, de Otávio Júnior e Vanina Starkoff, e o Material Digital do Professor produzido para sua circulação, obra que integra o acervo do PNLD 2022. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e interpretativa. O *corpus* articula a obra, o manual e a documentação institucional do programa, com análise focalizada na capa e em três duplas páginas. A leitura considera focalização, composição espacial, densidade visual, relação palavra-imagem e zonas de indeterminação. No manual, examinam-se perguntas, orientações e atividades, segundo três funções: preservação, expansão e direcionamento da abertura interpretativa. Os resultados mostram ampla convergência entre a obra e as propostas que valorizam a observação, a releitura e a conversa, mas também momentos de antecipação de sentidos e de reenquadramento curricular. Conclui-se que a mediação mais consequente preserva a atividade interpretativa infantil sem renunciar à intencionalidade pedagógica.

Palavras-chave: mediação literária; experiência estética; PNLD literário.

Abstract: This article analyses conceptions of literary mediation emerging from the relationship between the verbal-visual design of *Da minha janela*, by Otávio Júnior and Vanina Starkoff, and the Teacher's Digital Material produced for its circulation within PNLD 2022. The study adopts a qualitative, documentary and interpretive approach. The *corpus* combines the literary work, the teacher's guide and institutional PNLD documentation, focusing on the cover and three double-page spreads. The analysis examines focalisation, spatial composition, visual density, word-image relations and zones of indeterminacy. Questions, instructions and activities in the guide are analysed through three functions: preserving, expanding and directing interpretive openness. Results show strong convergence between the work and proposals that value observation, rereading and conversation, alongside moments of meaning anticipation and curricular reframing. The study concludes that effective mediation preserves children's interpretive agency while maintaining pedagogical intentionality.

Keywords: literary mediation; aesthetic experience; PNLD literary program.

Resumen: Este artículo analiza las concepciones de mediación literaria que emergen de la relación entre la configuración verbo-visual de *Da minha janela*, de Otávio Júnior y Vanina Starkoff, y el Material Digital del Profesor producido para su circulación en el PNLD 2022. Se adopta un enfoque cualitativo, documental e interpretativo. El *corpus* articula la obra, el manual y la documentación institucional del programa, con atención a la cubierta y a tres dobles páginas. El análisis considera focalización, composición espacial, densidad visual, relaciones palabra-imagen y zonas de indeter-

minación. Las preguntas, orientaciones y actividades del manual se examinan según tres funciones: preservación, expansión y direccionamiento de la apertura interpretativa. Los resultados muestran convergencias con propuestas que valoran observación, relectura y conversación, pero también anticipaciones de sentido y reencuadres curriculares. Se concluye que la mediación más consistente preserva la actividad interpretativa infantil sin abandonar la intencionalidad pedagógica.

Palabras clave: mediación literaria; experiencia estética; PNLD literario.

INTRODUÇÃO

A presença do livro literário na escola não garante, por si só, uma experiência de leitura orientada pela especificidade da literatura. Entre a entrada material da obra no espaço educativo e sua apropriação pelos leitores, interpõe-se um conjunto de decisões sobre seleção, apresentação, duração da leitura, circulação dos exemplares, perguntas formuladas e sentidos considerados legítimos. É nesse intervalo que a mediação literária adquire espessura pedagógica e estética. Mediar não equivale a explicar previamente uma obra nem neutralizar a intervenção adulta; significa construir condições para que a leitura se desenvolva como atividade interpretativa, sensível e compartilhável. A questão torna-se especialmente relevante na Educação Infantil, etapa em que a participação leitora não depende do domínio convencional da escrita e se realiza por meio da escuta, da oralidade, da imagem, do gesto, da memória e do manuseio do objeto livro.

A educação literária, compreendida dessa maneira, solicita uma concepção de leitor que ultrapassa a recepção de significados previamente estabilizados. Colomer (2007) situa a formação literária no interior de uma comunidade de leitores, na qual as obras se relacionam com repertórios, experiências culturais e intercâmbios interpretativos. Bajour (2012), ao atribuir centralidade à escuta nas conversas sobre literatura, desloca o foco da procura de respostas esperadas para a atenção às formas como os leitores constroem, contestam e reformulam sentidos. A leitura literária na escola envolve, portanto, intencionalidade docente; essa intencionalidade não precisa assumir a forma de uma chave interpretativa entregue antecipadamente ao grupo. O problema pedagógico consiste em intervir sem substituir a atividade do leitor.

Essa discussão possui uma história específica no campo educacional brasileiro. A escolarização da literatura não pode ser simplesmente abolida, pois a presença da obra na escola já a inscreve em tempos, espaços, relações e finalidades institucionais. Soares (1999) propôs distinguir a escolarização inevitável da literatura de modalidades inadequadas de apropriação escolar que deformam o objeto literário. A distinção permanece produtiva porque permite abandonar uma oposição pouco fecunda entre literatura e pedagogia: importa saber que formas de escolarização preservam a complexidade da obra e quais a reduzem a pretexto para exercícios, conteúdos ou valores previamente definidos. Na própria *Revista Contrapontos*, Ramos e Zanolla (2012) mostram, a partir de uma experiência de leitura, que a educação estética se fortalece quando a proposta acolhe repertórios e expectativas do leitor, evitando subordinar o texto literário à função de apoio para outras disciplinas.

Nos álbuns narrativos (*picturebooks*), a mediação precisa, ainda, reconhecer que a significação não se encontra exclusivamente no texto verbal. Palavra, imagem, projeto gráfico, sequência e materialidade participam da produção de sentido (Callow, 2000; Serafini, 2024). Nikolajeva e Scott (2011) descrevem o álbum narrativo como um sistema em que signos verbais e icônicos se relacionam por simetria, ampliação, complementaridade, contraponto ou contradição. Van der Linden (2011) enfatiza a importância da página dupla, da organização espacial e do encadeamento das páginas, enquanto Salisbury e Styles (2013) situam o álbum gráfico como forma de narrativa visual

cuja leitura requer atenção à composição e ao *design*. No contexto brasileiro, Ramos e Paiva (2014), também na *Revista Contrapontos*, defendem que a visualidade não pode ser tratada como ornamento e assinalam a necessidade de práticas de mediação que permitam à criança observar e manipular o livro. Mais recentemente, Wilmsen, Ramos e Munhoz (2024) demonstraram, em estudo publicado no mesmo periódico, que a polissemia de um álbum gráfico se ativa tanto nas relações verbo-visuais quanto na interação concreta das crianças com o objeto.

Da minha janela, escrito por Otávio Júnior e ilustrado por Vanina Starkoff, oferece um caso particularmente fértil para examinar essas relações. Publicada em 2019 e vencedora do Prêmio Jabuti na categoria Infantil em 2020, a obra organiza-se a partir do olhar de um menino sobre a favela em que vive. A voz verbal é econômica; as ilustrações, ao contrário, multiplicam personagens, percursos, construções, objetos, vegetação, inscrições e pequenas ações simultâneas. O leitor recebe, assim, uma narrativa em que ver não constitui apenas tema, mas procedimento formal. A janela situa o observador, recorta o campo visível e, ao mesmo tempo, introduz uma questão sobre aquilo que permanece fora do enquadramento. Vasconcelos e Ramos (2021) já evidenciaram a qualidade estética da articulação verbo-visual da obra e suas potencialidades para a formação leitora. Vilar (2021), em investigação sobre o projeto gráfico, mostrou que a organização material participa diretamente da construção de sentido. Em perspectiva mais ampla sobre a produção de Otávio Júnior, Silva e Michelli (2023) identificam um trabalho poético de reconfiguração de olhares sobre a periferia, distante da reprodução automática de estereótipos.

A circulação de *Da minha janela* no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 acrescenta outra camada ao problema. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação registra a obra, sob o código 0443P220203000000, entre os títulos validados para a Educação Infantil, objeto dedicado a obras literárias destinadas a estudantes e professores (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2022). No âmbito do programa, o livro passa a coexistir com um *Material Digital do Professor* que o contextualiza, o relaciona à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propõe formas de leitura compartilhada. A política pública amplia o alcance da obra, mas também produz um discurso de orientação sobre como ela pode ser apresentada e discutida. Domingues e Klayn (2022), ao analisarem o Guia PNLD Literário 2020, mostram que os documentos do programa não operam como instâncias neutras: neles se articulam concepções de literatura, critérios de seleção e expectativas sobre o trabalho docente. A passagem do objeto artístico para o dispositivo escolarizado de mediação merece, por isso, ser examinada em seus próprios termos.

É nesse ponto que se localiza a lacuna explorada neste artigo. Os estudos existentes sobre *Da minha janela* têm privilegiado a constituição do álbum narrativo, o projeto gráfico, as relações entre palavra e imagem, a formação leitora e a representação poética da favela (Vasconcelos; Ramos, 2021; Vilar, 2021; Silva; Michelli, 2023). Permanece menos estudada a relação entre a indeterminação estética produzida pela obra e as orientações pedagógicas que passam a acompanhá-la no PNLD 2022. A questão que orienta a investigação é, portanto: como a configuração verbo-visual de Da minha janela e sua recontextualização no *Material Digital do Professor* configuram possibilidades de mediação literária na Educação Infantil, e que tensões se estabelecem entre abertura estética e orientação pedagógica da leitura?

O objetivo geral consiste em analisar as concepções de mediação que emergem da relação

entre a construção estética do livro e as orientações do material pedagógico associado ao PNLD 2022. Especificamente, examinam-se operações verbo-visuais que solicitam observação, inferência e participação interpretativa; identifica-se o lugar atribuído à criança leitora nas orientações do manual; e confrontam-se as potencialidades da obra com movimentos de preservação, expansão ou direcionamento de sentidos. A hipótese analítica é que a força mediadora de *Da minha janela reside*, em grande medida, no desajuste produtivo entre a concisão verbal e a densidade visual. Quando a mediação sustenta esse intervalo, favorece a atividade interpretativa; quando o preenche antecipadamente, tende a estreitar as possibilidades de leitura. Essa hipótese não pressupõe uma mediação sem intencionalidade. Toda mediação seleciona e enquadra. Interessa compreender que formas de enquadramento mantêm o leitor em atividade diante de uma obra cuja construção estética depende justamente da mobilidade do olhar.

LITERATURA COMO ARTE, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E MEDIAÇÃO

A literatura escolarizada encontra-se atravessada por uma dupla exigência. De um lado, espera-se que a escola garanta acesso a obras que, fora dela, circulam de modo profundamente desigual; de outro, a institucionalização da leitura tende a produzir finalidades, rotinas e instrumentos de controle que podem reduzir a indeterminação constitutiva do objeto literário. A resposta a essa tensão não está em defender uma leitura sem ensino, mas em interrogar a natureza do ensino que se produz em torno da literatura. Soares (1999) observa que o problema não é a escolarização em si, inevitável quando a literatura entra no sistema escolar, e sim sua realização inadequada. A questão desloca-se, desse modo, do binômio escolarização/não escolarização para a qualidade das operações pedagógicas que incidem sobre a obra.

Uma primeira distinção útil decorre da teoria transacional de Rosenblatt (1978). A autora diferencia uma orientação predominantemente eferente, voltada para aquilo que será retido e utilizado após a leitura, de uma orientação estética, centrada no acontecimento vivido durante a relação com o texto. Essas posições não constituem compartimentos estanques, mas ajudam a compreender um risco recorrente: quando o planejamento começa pelo conteúdo que a criança deverá extrair da obra, a experiência literária pode ser tratada como caminho para uma conclusão já conhecida. Em sentido inverso, uma mediação estética não abandona conhecimento, linguagem ou formação; ela reconhece que esses efeitos emergem de uma transação singular entre leitor e obra e não se deixam reduzir a um resultado externo previamente definido.

A noção de experiência reforça esse argumento. Em Dewey (2010), a experiência estética não corresponde a um adorno acrescentado à vida ordinária, mas a uma forma intensificada de relação em que percepção, emoção e ação se organizam numa unidade significativa. Essa perspectiva é particularmente pertinente para a literatura infantil porque impede separar artificialmente fruição, cognição e corporeidade. A criança que percorre uma ilustração, aponta um detalhe, retorna a uma página, relaciona uma cena a uma lembrança ou discorda de outro leitor participa de uma experiência que é simultaneamente sensível e interpretativa. A escola pode criar condições para que tal experiência se densifique; pode também interrompê-la se acelerar a leitura, fragmentar o livro em tarefas ou converter a conversa em verificação de respostas.

Ramos e Zanolla (2012) aproximam a educação estética da possibilidade de o leitor exercer autoria na construção de sentidos. O interesse dessa formulação para o presente estudo reside em

deslocar a autoridade interpretativa: o mediador permanece responsável pela seleção, pelo ambiente, pelo ritmo, pelo acesso ao repertório e pela sustentação da conversa, mas não é proprietário do significado. A leitura literária deixa de ser um percurso linear entre pergunta docente e resposta correta. Em vez disso, cria-se um espaço no qual as hipóteses podem ser provisórias, contraditórias e passíveis de reformulação. A mediação adquire qualidade quando consegue articular intencionalidade e abertura sem dissolver uma na outra.

Bajour (2012) oferece uma formulação complementar ao situar a escuta como dimensão constitutiva da mediação. Escutar não significa simplesmente permitir que as crianças falem depois da leitura. Exige que o mediador considere suas intervenções como material interpretativo efetivo, capaz de alterar o curso da conversa e, inclusive, de deslocar o próprio planejamento. A pergunta literária, nessa perspectiva, não serve para comprovar que o leitor percebeu um detalhe selecionado pelo adulto, mas para tornar audíveis os modos pelos quais diferentes sujeitos constroem relações no interior da obra. Esse princípio tem consequências concretas para o álbum narrativo: uma criança pode perceber, na imagem, elementos que o texto verbal não nomeia e que o mediador não havia previsto. Fechar rapidamente essa possibilidade em nome de uma interpretação correta significa perder precisamente uma das características que tornam o objeto multimodal fecundo.

Colomer (2007) situa a mediação no quadro mais amplo da formação de comunidades de leitores. Ler literatura na escola envolve aprender modos culturais de circulação das obras: escolher, recomendar, reler, comparar, comentar, discordar e reconhecer referências. Tais práticas não são acessórios posteriores à leitura. Elas constituem formas de participação na cultura escrita e literária. A mediação que se limita ao momento frontal em que o professor lê e pergunta reduz esse horizonte; a que permite manuseio, retorno autônomo ao livro e troca entre pares amplia o estatuto da criança como leitora. Essa dimensão será importante na análise do *Material Digital do Professor*, que combina propostas de leitura em voz alta com momentos de exploração individual, compartilhamento e indicação de livros.

Também é necessário delimitar o que se entende aqui por abertura interpretativa. Abertura não significa que qualquer interpretação seja igualmente sustentável. A materialidade da obra, suas relações semióticas, recorrências e escolhas formais impõem limites e oferecem pistas. A leitura estética ocorre justamente na tensão entre determinação e indeterminação: o texto orienta, mas não esgota; a imagem mostra, mas não fixa todos os nexos entre o que mostra. Nikolajeva e Scott (2011) observam que as relações palavra-imagem podem gerar lacunas que exigem trabalho inferencial do leitor. A mediação literária é produtiva quando torna essas lacunas perceptíveis e habitáveis, em vez de preenchê-las de imediato.

Essa concepção permite qualificar o papel das perguntas docentes. Uma pergunta pode preservar a abertura ao convidar o leitor a dizer o que observou ou a sustentar uma hipótese; pode expandi-la ao chamar atenção para uma recorrência formal que não havia sido percebida; ou pode direcioná-la quando já incorpora a interpretação que espera receber. As três funções não são moralmente equivalentes a acerto e erro. Em determinados momentos, uma informação contextual oferecida pelo adulto pode ampliar a leitura; em outros, uma orientação mais precisa é necessária para que a criança acesse um recurso cultural não disponível em seu repertório. O problema surge quando a direção deixa de ser um movimento situado e passa a organizar toda a experiência, tornando a criança destinatária de um significado já produzido.

Nas políticas públicas de leitura, essa tensão ganha uma escala institucional. A seleção de obras pelo Estado envolve critérios de qualidade, adequação, diversidade e circulação; a disponibilização de materiais de apoio procura oferecer condições para o trabalho docente. Domingues e Klayn (2022) identificam, nos guias do PNLD Literário, uma mescla entre concepções de literatura ligadas à função social e concepções voltadas às especificidades do texto literário. Os autores também assinalam a tensão entre a aposta na autonomia docente e a tentativa de suprir, por materiais de apoio, demandas de formação para o trabalho com o literário. Não se trata de recusar esses materiais, mas de lê-los como documentos que configuram expectativas sobre literatura, leitor e mediação.

No caso da Educação Infantil, essa leitura é ainda mais necessária porque o currículo não se organiza apenas em disciplinas ou conteúdos. A BNCC formula campos de experiência e objetivos de aprendizagem que incluem escuta, fala, pensamento, imaginação, traços, sons, cores e formas (Brasil, 2018). A articulação entre obra literária e currículo pode ser coerente com a experiência estética quando reconhece que a literatura mobiliza percepção, linguagem, imaginação e relações sociais sem se reduzir a nenhuma delas. O risco de instrumentalização surge quando a obra é escolhida ou conduzida exclusivamente para comprovar um objetivo curricular. A distinção analítica central deste artigo situa-se aí: não entre arte e educação, mas entre uma pedagogia que toma a forma artística como parte do conhecimento e outra que transforma a forma em veículo transparente para resultados externos.

ÁLBUM NARRATIVO, VERBO-VISUALIDADE E CONSTRUÇÃO DO OLHAR

O álbum narrativo exige uma teoria de leitura capaz de tratar palavra e imagem como componentes de uma mesma arquitetura narrativa sem dissolver a especificidade de cada modo. Nikolajeva e Scott (2011) propõem compreender a interação verbo-visual como dinâmica: em algumas passagens, palavra e imagem podem fornecer informação semelhante; em outras, uma amplia, contradiz ou desloca a outra. A consequência metodológica é decisiva. Não basta inventariar o que aparece nas ilustrações ou resumir o texto escrito; é necessário observar como os dois sistemas se distribuem no espaço, como se sucedem e que trabalho deixam ao leitor.

Van der Linden (2011) sublinha que a página dupla constitui uma unidade expressiva central no livro ilustrado contemporâneo. A estrutura material do livro oferece um campo visual que pode ser ocupado de forma contínua, fragmentada ou assimétrica. A dobra central não é neutra: separa e conecta, produz ritmo e interfere no percurso do olhar. O sentido também se constrói pela virada de página, que administra expectativa, surpresa, repetição e transformação. Em *Da minha janela*, esses recursos são particularmente relevantes porque o espaço urbano não é apresentado por descrição verbal extensiva. Ele se forma progressivamente pela acumulação visual de fragmentos, pelo reaparecimento de motivos e pela passagem de cenas localizadas a uma configuração panorâmica.

A dimensão não verbal adquire, assim, estatuto narrativo. Ramos e Paiva (2014) argumentam que a visualidade do livro para crianças solicita aprendizagem do olhar e que a ação do mediador pode ampliar a percepção sem centralizar o objeto exclusivamente nas mãos do adulto. Essa perspectiva desloca o conceito de leitura inicial: antes de decodificar palavras, a criança lê relações espaciais, personagens, gestos, cores, sequências e recorrências. Wilmsen, Ramos e Munhoz (2024), ao analisarem outro álbum narrativo selecionado por política pública, mostram empiricamente que

a interação infantil com o objeto pode reativar a polissemia da narrativa e produzir relações não antecipadas por uma leitura apenas verbal. Embora o presente artigo não investigue recepção de crianças, esse achado reforça a necessidade de tratar a abertura visual como uma possibilidade a ser preservada, e não como um vazio que o adulto deve preencher.

Em *Da minha janela*, o olhar é também um problema de focalização. A voz em primeira pessoa situa um sujeito que observa o entorno; as ilustrações fazem o leitor ver esse sujeito e, ao mesmo tempo, enxergar muito além daquilo que a frase verbal nomeia. A posição é complexa: o leitor vê com o narrador, vê o narrador e percorre um campo visual cuja riqueza excede a enunciação. A janela funciona, por isso, como dispositivo estético. Ela delimita um ponto de vista, torna visível a condição situada da observação e introduz uma relação entre interior e exterior. Ao mesmo tempo, a composição visual recusa que o mundo visto se transforme em paisagem estática. Pessoas circulam, trabalham, brincam, estudam e ocupam diferentes planos, o que instala uma temporalidade simultânea no espaço da página.

Vasconcelos e Ramos (2021) já demonstraram que a obra se sustenta na articulação entre concisão verbal e riqueza imagética. A contribuição do presente estudo não consiste em repetir essa constatação, mas em investigar o que ela implica para a mediação. Se parte importante do sentido depende do percurso do olhar, então o tempo concedido à observação, a possibilidade de retorno e a natureza das perguntas tornam-se componentes da leitura. Uma mediação que descreve antecipadamente os elementos visualmente relevantes pode facilitar a localização de detalhes, mas também substituir a exploração. De modo inverso, uma intervenção que apenas entrega o livro sem qualquer provocação pode não favorecer relações mais complexas. O desafio encontra-se na modulação entre orientação e descoberta.

Para fins operacionais, adota-se, neste artigo, a expressão álbum narrativo, em diálogo com Nikolajeva e Scott (2011) e Van der Linden (2011), embora a página editorial do PNLD classifique *Da minha janela* como "livro-álbum". A diferença terminológica não altera o eixo da análise: interessa a interdependência entre palavra, imagem, suporte e sequência. É nessa interdependência que se formam as zonas de indeterminação examinadas adiante.

METODOLOGIA

A pesquisa assume abordagem qualitativa, documental e interpretativa. O objeto não é a recepção empírica da obra por crianças ou professores, mas a relação entre dois dispositivos textuais e visuais: o livro literário *Da minha janela* e o *Material Digital do Professor: Da minha janela*, elaborado por Érica de Faria Dutra e coordenado por Ana Carolina Carvalho para o PNLD 2022 (Dutra, 2021). A documentação institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação relativa à validação das obras do programa constitui uma terceira fonte, utilizada para situar a circulação pública do título. A análise documental é compreendida, com Cellard (2008), como procedimento que exige considerar autoria, contexto de produção, finalidade, natureza e coerência interna dos documentos, evitando tratá-los como repositórios transparentes de informação.

A edição literária tomada como referência é a primeira, de 2019, publicada pela Companhia das Letrinhas (Júnior, 2019). O manual do PNLD, publicado em 2021 pela Pequena Zahar, reproduz e comenta diversas passagens da obra, mantendo a paginação necessária ao cotejo. Não se pretende realizar uma descrição exaustiva das páginas do livro. Foram selecionadas intencionalmente quatro

unidades verbo-visuais que condensam operações diretamente relacionadas ao problema de investigação: a capa, na qual a janela estabelece o dispositivo de focalização; a dupla página 10-11, marcada pela profusão de personagens e ações e pela frase "É gente para todo lado!"; a dupla página 34-35, organizada em torno da formulação "Gente indo em busca do seu tesouro"; e a dupla página 40-41, em que a frase "... vejo minha favela" acompanha uma composição panorâmica que retoma elementos distribuídos ao longo da narrativa (Júnior, 2019, p. 10-11, 34-35, 40-41). A seleção é teórica e funcional: busca observar variações do olhar entre enquadramento, densidade, indeterminação e totalização.

Cada dupla página é tratada como unidade verbo-visual, sem separar artificialmente ilustração e escrita. O protocolo de leitura considera focalização; enquadramento; distribuição espacial; densidade informacional; direção e dispersão do olhar; recorrência de personagens, objetos e espaços; relação entre concisão verbal e expansão imagética; continuidade entre páginas; e zonas em que o leitor precisa inferir nexos não explicitados. O procedimento dialoga com Nikolajeva e Scott (2011) e Van der Linden (2011), mas não aplica suas categorias como grelha fechada. As noções teóricas funcionam como operadores interpretativos, sendo mobilizadas quando ajudam a descrever uma relação efetivamente observável no *corpus*.

No *Material Digital do Professor*, a unidade de análise é a intervenção mediadora proposta. Considera-se intervenção qualquer orientação, pergunta, explicação, sugestão de organização do espaço ou atividade que configure uma relação entre educador, criança e obra. Foram examinadas a apresentação do material, a justificativa para leitura na Educação Infantil, as seções de conversa em torno do livro, as propostas posteriores à leitura e as indicações de leitura pela criança e em contexto familiar. O exame procurou identificar a concepção de leitor pressuposta, o estatuto atribuído à imagem, o potencial das perguntas, a presença de interpretações antecipadas e os modos de articulação com a BNCC.

Do confronto entre os dois conjuntos documentais resultou uma tipologia analítica com três funções. A *preservação* ocorre quando a orientação cria tempo, acesso material e espaço de conversa sem antecipar os sentidos relevantes; a *expansão* ocorre quando a intervenção acrescenta informação, chama atenção para relações formais ou mobiliza repertório de modo a aumentar as possibilidades de leitura; o *direcionamento* designa situações em que a orientação tende a estabilizar previamente uma interpretação, converter a observação em localização de respostas previstas ou subordinar o encontro com a obra a uma finalidade curricular externa. As categorias não classificam definitivamente atividades "boas" ou "más". Uma mesma proposta pode exercer funções distintas conforme sua formulação e o momento em que é introduzida. A tipologia é, portanto, relacional.

A triangulação realizada é documental e teórico-analítica, não empírica. O cotejo reúne a obra literária, o manual e a documentação do PNLD, interpretados à luz de referenciais sobre experiência estética, mediação e livro ilustrado. O procedimento busca aumentar a consistência da leitura por confronto de perspectivas e fontes, sem produzir alegações sobre efeitos efetivos em grupos de crianças. Nos termos de Flick (2009), a triangulação pode servir à ampliação de perspectivas sobre um objeto; aqui, essa ampliação permite observar como uma mesma obra é configurada esteticamente, institucionalmente classificada e pedagogicamente orientada.

A pesquisa não envolveu participantes humanos, observação de sala de aula nem recolha de dados pessoais, razão pela qual não produz resultados sobre aprendizagem, recepção ou compor-

tamento infantil. Essa delimitação constitui uma condição de validade do estudo: as conclusões dizem respeito às potencialidades e tensões inscritas nos documentos analisados. Qualquer afirmação sobre o que crianças efetivamente fazem com as imagens, como respondem às perguntas ou que sentidos constroem exigiria outro desenho de pesquisa. A opção metodológica preserva, assim, a distinção entre análise de possibilidades de mediação e avaliação empírica de práticas.

Quadro 1 – Funções analíticas das intervenções de mediação

Função	Definição operacional	Indicadores observados
Preservação	Cria condições de leitura sem antecipar os sentidos relevantes.	Tempo de observação; manuseio; releitura; escuta; perguntas abertas.
Expansão	Acrescenta repertório ou evidencia relações formais mantendo mais de uma possibilidade interpretativa.	Contextualização; retorno a páginas; atenção a recorrências; comparação palavra-imagem.
Direcionamento	Tende a estabilizar um sentido ou a converter a leitura em resposta a uma finalidade previamente fixada.	Interpretação antecipada; busca de itens predeterminados; fechamento de metáforas; primazia de resultados curriculares.

Fonte: elaboração própria.

DA JANELA AO TERRITÓRIO: A ABERTURA ESTÉTICA DE *DA MINHA JANELA*

Os resultados da leitura verbo-visual indicam que *Da minha janela* organiza a participação do leitor por meio de uma progressiva ampliação do campo de visão. Não se trata apenas de um narrador que descreve a favela a partir de uma janela. O livro constrói uma gramática do olhar em que enquadramento e excesso, detalhe e conjunto, nomeação e silêncio visual se alternam. A experiência estética depende daquilo que a voz conduz e, sobretudo, daquilo que a imagem deixa disponível para exploração.

A capa e a janela como dispositivo de focalização

Na capa, o protagonista aparece enquadrado por uma janela, cercado por uma composição visual em que construções, vegetação, roupas, aves e outros sinais do cotidiano ultrapassam esse enquadramento (Júnior, 2019). O leitor encontra, portanto, duas molduras simultâneas: a janela representada e a própria superfície do livro. A primeira situa o sujeito que olha; a segunda oferece ao leitor um campo que excede a visão desse sujeito. A presença do narrador dentro da janela impede que sua perspectiva seja tomada como olhar neutro ou desencarnado. Ele vê a partir de uma posição social e espacial determinada.

Essa solução formal tem consequências para a mediação. Se a janela é tratada apenas como tema, a conversa pode rapidamente deslocar-se para "o que vemos da nossa janela", antes que a criança tenha tempo de observar como o livro constrói o ato de ver. Uma mediação orientada pela forma pode retardar essa transferência e explorar relações entre quem vê, de onde vê e o que a composição permite perceber. Essa diferença é relevante porque a leitura literária não se limita à associação entre o conteúdo do livro e a experiência pessoal do leitor; envolve também aprender a perceber como a obra produz seus efeitos.

O enquadramento da capa ainda oferece um paradoxo fecundo. O menino é visível ao leitor, embora a narração interior seja marcada pela primeira pessoa. Vê-se aquele que vê. Nikolajeva e Scott (2011) assinalam que palavras e imagens podem distribuir informações narrativas de modo desigual; aqui, a identidade visual do observador é fornecida pela imagem, não pelo texto verbal. A posição do leitor torna-se ligeiramente exterior à voz, o que permite observar tanto o mundo narrado quanto o sujeito que o organiza. A mediação pode explorar essa duplicidade sem precisar transformá-la em explicação técnica: basta preservar a pergunta sobre quem olha e sobre o que o leitor sabe pela imagem que a voz não diz.

Profusão e simultaneidade: "É gente para todo lado!"

Na dupla página 10-11, a formulação verbal "É gente para todo lado!" encontra correspondência numa composição densamente povoada (Júnior, 2019, p. 10-11). A relação, contudo, não é simples redundância. A frase informa profusão; a imagem especifica múltiplas formas dessa profusão. Pessoas distribuem-se por diferentes pontos do espaço, realizam ações simultâneas e dividem o campo com construções, caminhos, vegetação e objetos. Não existe um único centro capaz de organizar todo o percurso visual. O leitor precisa escolher onde pousar o olhar e em que sequência construir sua leitura.

Essa ausência de hierarquia absoluta produz uma temporalidade própria. Uma página fixa contém vários microacontecimentos que o olhar lê sucessivamente. A simultaneidade representada converte-se em duração de leitura: quanto mais detalhes o leitor percebe, mais longa se torna a permanência na imagem. Van der Linden (2011) chama atenção para o papel da página dupla como espaço de organização da narrativa; nesse caso, a abertura funciona quase como território a percorrer. A frase breve não encerra o que é mostrado, apenas oferece uma chave rítmica e semântica ampla.

Do ponto de vista da mediação, a dupla página exige tempo. Mostrar rapidamente a imagem enquanto se lê a frase diminui a diferença constitutiva entre a economia verbal e a densidade visual. Ramos e Paiva (2014) observam que aprender a ver a visualidade do livro depende de condições concretas de interação com o exemplar. A consequência é direta: a mediação precisa admitir silêncio, demora e retorno. Perguntas podem ser relevantes, mas não devem ocupar imediatamente todo o espaço de atenção. A própria dispersão do olhar é parte da experiência e pode produzir comentários que não respondem a um roteiro prévio.

A metáfora do tesouro e a atividade inferencial

A dupla página 34-35 condensa de modo particularmente claro a indeterminação semântica do livro. O texto afirma: "Gente indo em busca do seu tesouro" (Júnior, 2019, p. 34-35). A ilustração apresenta circulação intensa de pessoas e veículos, estabelecimentos, vegetação, espaço escolar e o projeto de leitura "Ler é 10", entre outros elementos. O termo "tesouro" não recebe um referente único. Pode relacionar-se ao trabalho, ao estudo, à leitura, ao encontro, ao sustento, ao desejo ou a destinos que a imagem não identifica de maneira conclusiva.

A metáfora produz, assim, uma lacuna entre nomeação e visualidade. Se a frase dissesse explicitamente o que cada pessoa procura, a imagem cumpriria principalmente função descritiva. Ao manter o referente aberto, o texto solicita inferência e a ilustração multiplica hipóteses. A relação é próxima daquilo que Nikolajeva e Scott (2011) identificam como ampliação: um modo acrescenta informações sem esgotar o outro. A leitura ocorre na circulação entre os dois.

Há ainda uma autorreferencialidade importante. O espaço "Ler é 10" remete ao projeto de promoção da leitura criado por Otávio Júnior e introduz no cenário uma marca da trajetória do autor, informação também destacada pelo manual (Dutra, 2021). O detalhe pode expandir a leitura quando contextualizado, mas não precisa converter "tesouro" em sinônimo exclusivo de livro. A principal contribuição da página reside justamente em permitir que o livro seja um dos tesouros possíveis dentro de uma rede de atividades e desejos. A mediação que pergunta o que cada leitor considera um tesouro preserva essa multiplicidade; a que transforma a metáfora numa lição sobre o valor da leitura corre o risco de reduzir a indeterminação produtiva.

Do fragmento ao panorama: "... vejo minha favela"

Na dupla página 40-41, a economia verbal atinge um ponto extremo: "... vejo minha favela" (Júnior, 2019, p. 40-41). A ilustração, em contraste, amplia o campo até uma visão panorâmica. Elementos vistos em páginas anteriores reaparecem reunidos: construções, áreas de circulação, espaços de lazer, comércio, pessoas, vegetação e pequenos acontecimentos compõem um mosaico. O procedimento não apenas mostra "mais" favela; reorganiza retrospectivamente a leitura. O que antes aparecia como fragmento passa a integrar uma totalidade reconhecível.

O contraste entre frase curta e imagem saturada produz uma inversão significativa: quanto menos o verbal enumera, maior é a responsabilidade do olhar. A palavra "favela" poderia funcionar como rótulo homogeneizador; a imagem resiste a essa homogeneização ao preencher o termo com heterogeneidade de práticas, ritmos e presenças. A totalização visual não elimina diferenças internas. Pelo contrário, permite percebê-las dentro de uma configuração comum.

Essa estratégia dialoga com a leitura de Silva e Michelli (2023) sobre o trabalho de Otávio Júnior com a periferia. A favela não aparece apenas como cenário de carência nem como exotização de uma paisagem social. O cotidiano é construído por relações de trabalho, estudo, brincadeira, circulação, sonho e vulnerabilidade. A obra não apaga dificuldades, mas também não as transforma no único princípio de inteligibilidade do território. Vasconcelos e Ramos (2021) identificam justamente uma mudança de ponto de vista produzida pela combinação entre palavra e imagem. A presente análise acrescenta que essa mudança depende de um procedimento de leitura acumulativa: o leitor reconhece a comunidade porque foi aprendendo a vê-la em partes.

Do ponto de vista estético, o panorama final também transforma a janela. No início, ela organiza uma posição localizada; ao final, a leitura produz uma espécie de abertura ampliada, na qual o território já não cabe num enquadramento único. Essa expansão impede entender a janela como mera fronteira entre um interior protegido e um exterior observado. Ela funciona como operador de passagem. A leitura percorre o que está fora e retorna ao sujeito que olha, agora situado numa rede mais ampla de relações.

É nessa passagem que o artigo localiza a principal potencialidade de mediação da obra. Mediar *Da minha janela* significa, antes de tudo, mediar modos de olhar: permitir que detalhes ganhem tempo, que o leitor compare fragmentos, que a palavra seja confrontada com aquilo que a imagem acrescenta e que o território não seja reduzido a uma mensagem temática. Essa formulação não retira da obra suas dimensões sociais, raciais ou políticas. Ao contrário, sustenta que tais dimensões se tornam mais complexas quando emergem da forma pela qual o livro organiza a visibilidade, e não de uma explicação exterior que anteceda o encontro com as páginas.

ISSN: 1984 -7114

DO OLHAR À ORIENTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE MEDIAÇÃO NO *MATERIAL DIGITAL DO PROFESSOR*

O *Material Digital do Professor* apresenta uma concepção de mediação que, em grande parte, reconhece a especificidade estética do livro. Logo na carta inicial, o documento declara que as propostas são sugestões e "não pretendem esgotar as possibilidades de leitura da obra" (Dutra, 2021, p. 4). A formulação é relevante porque recusa o estatuto de roteiro fechado. O manual também explicita a intenção de favorecer uma experiência literária significativa, com construção de sentidos e ampliação de referências estéticas. A análise das orientações, contudo, mostra que essa abertura convive com movimentos de maior condução interpretativa e com a necessidade institucional de relacionar a obra a objetivos curriculares.

Preservação: tempo, manuseio e conversa entre leitores

As orientações mais coerentes com a abertura verbo-visual de *Da minha janela* são aquelas que tratam a observação como ação leitora. Na seção dedicada à leitura dialogada, o manual recomenda que as crianças acompanhem o livro, observem as ilustrações e disponham de tempo para apreciá-las, prevendo ainda retomadas em pequenos grupos (Dutra, 2021). O gesto é metodologicamente significativo. Diante de páginas cuja densidade visual excede o texto verbal, o tempo não é variável acessória; constitui condição de acesso à obra.

A valorização do manuseio individual ou em duplas reforça esse princípio. O documento propõe que, após a leitura conduzida pelo educador, as crianças possam explorar o exemplar segundo o próprio ritmo, rever detalhes e assumir posições de leitor ou mediador entre colegas (Dutra, 2021). Essa orientação aproxima-se da defesa de Ramos e Paiva (2014) de que a criança precisa ter contato efetivo com o objeto livro, e não apenas observá-lo à distância nas mãos do professor. Também converge com Colomer (2007): a formação literária se realiza quando a criança participa de práticas de leitores, e não quando apenas responde sobre uma história.

A conversa apreciativa é outro núcleo de preservação. O manual aconselha que a interação surja dos interesses das crianças e reconhece que não é necessário discutir todos os detalhes numa única leitura. Essa temporalidade aberta legitima releituras e desloca o planejamento de uma lógica de cobertura para uma lógica de aprofundamento. Bajour (2012) ajuda a compreender a relevância dessa decisão: escutar o leitor implica aceitar que suas observações podem selecionar outros focos que não os previstos pelo mediador. A orientação é particularmente adequada às páginas densas de *Da minha janela*, nas quais sempre permanecem elementos que escapam a uma primeira observação.

Expansão: perguntas que tornam a forma perceptível

Uma segunda função aparece quando o manual orienta o educador a chamar atenção para relações que podem ampliar a leitura sem necessariamente estabilizá-la. Na dupla 34-35, por exemplo, o documento sugere perguntar como as imagens permitem perceber que as pessoas estão "em busca de seu tesouro" e o que esse tesouro poderia ser (Dutra, 2021). A pergunta desloca a criança do reconhecimento de objetos para a articulação entre frase e imagem. Nesse caso, a mediação não fornece imediatamente uma resposta; torna visível um problema semiótico já inscrito na obra.

O mesmo ocorre quando o manual recomenda retomar a dupla 40-41 e reconhecer elementos que haviam aparecido anteriormente. A proposta favorece uma leitura recursiva, fundamental

para perceber a estrutura de mosaico do livro. A atividade não acrescenta simplesmente conteúdo; altera o modo de ver a sequência, pois leva o leitor a compreender a última composição visual como recomposição de fragmentos. Essa é uma forma de expansão que atua sobre a percepção da estrutura.

O documento também apresenta informações sobre o autor, a ilustradora e a presença do projeto "Ler é 10" no cenário. Tais elementos contextuais podem ampliar repertórios e estabelecer relações entre obra, trajetória autoral e práticas de leitura na comunidade. A função expansiva depende, porém, do momento da informação. Se o dado surge depois que os leitores exploraram a imagem, pode enriquecer hipóteses; se aparece antes como explicação do que deve ser visto, pode estreitar o campo de descoberta. A fronteira entre expansão e direcionamento é, portanto, temporal e enunciativa.

Direcionamento: quando a mediação antecipa o sentido

Os movimentos de direcionamento tornam-se mais visíveis em orientações que partem de uma interpretação já estabilizada. Ao tratar da imagem de Malala numa passagem associada a luzes e vaga-lumes, o manual propõe ouvir inicialmente o que as crianças pensam, mas recomenda em seguida uma explicação que aproxima a personagem da metáfora da luz (Dutra, 2021). A informação histórica sobre Malala pode ser necessária para leitores que desconhecem a referência; o ponto crítico é a diferença entre oferecer contexto e converter a relação metafórica numa equivalência única. Uma mediação mais aberta poderia apresentar quem é a personagem, retornar à página e perguntar que novas relações se tornam possíveis, sem fechar imediatamente a imagem numa interpretação.

Há movimento semelhante na pergunta "Por que um livro pode ser um tesouro?", associada à dupla 34-35 (Dutra, 2021). A formulação é pertinente à trajetória do autor e ao projeto "Ler é 10", mas introduz uma resposta privilegiada para a metáfora. O problema não está em discutir livros como tesouros; está em fazê-lo antes que outras hipóteses tenham podido adquirir densidade. O próprio manual atenua esse risco ao propor também perguntas abertas sobre o que seria o tesouro. A coexistência dos dois tipos de pergunta mostra que o documento não sustenta uma única concepção de mediação. Ele oscila entre escuta e condução.

A proposta de "procure e ache", centrada na dupla 40-41, apresenta outra ambivalência. Localizar personagens e objetos pode desenvolver atenção visual e favorecer reconhecimento de recorrências. Quando organizada apenas como lista de elementos a encontrar, porém, a atividade tende a transformar a leitura da imagem em rastreamento de itens previamente selecionados. O manual abre novamente uma possibilidade de deslocamento ao sugerir que as próprias crianças indiquem outras coisas a procurar (Dutra, 2021). A diferença parece pequena, mas é conceitualmente relevante: no primeiro caso, o adulto define o campo de relevância; no segundo, a criança participa da construção desse campo.

Reenquadramento curricular e a tensão entre fruição e proficiência

O manual relaciona a obra a competências gerais da BNCC e a objetivos do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", além de recorrer às noções de comportamentos leitores, competência e proficiência (Dutra, 2021; Brasil, 2018). Essa articulação não deve ser lida automaticamente como instrumentalização. A BNCC inclui a fruição de manifestações artísticas e reconhece a impor-

tância das experiências de linguagem na Educação Infantil. Há coerência entre diversos objetivos curriculares e as práticas de manusear livros, levantar hipóteses e ler ilustrações.

A tensão aparece quando o vocabulário de desempenho se torna princípio organizador da experiência. Rosenblatt (1978) ajuda a distinguir os planos: uma leitura pode desenvolver competências e, ainda assim, permanecer esteticamente orientada; o que a desloca para uma posição eferente não é a existência de aprendizagem, mas a subordinação da leitura ao que deverá ser extraído e comprovado. Em *Da minha janela*, a proficiência não precisa ser tratada como destino imediato de cada intervenção. A atenção visual, a inferência, a conversa e a releitura podem ser reconhecidas como aprendizagens sem que a obra seja convertida em exercício.

É justamente nesse ponto que o manual revela sua condição institucional híbrida. Precisa justificar pedagogicamente a escolha do livro, dialogar com o currículo e oferecer segurança ao professor, mas também afirma a literatura como experiência estética e insiste em respeitar interesses infantis. Domingues e Klayn (2022) identificam tensão semelhante em documentos do PNLD: materiais de apoio procuram conciliar autonomia docente, definição institucional de qualidade e orientação para o trabalho escolar. No caso analisado, a tensão não se resolve por predomínio absoluto de um polo. O documento reúne recursos que favorecem uma mediação aberta e, simultaneamente, passagens que podem favorecer fechamento quando tomadas como roteiro prescritivo.

ENTRE ABERTURA E DIRECIONAMENTO: TENSÕES DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA ESCOLAR

O cotejo entre a obra e o manual permite formular três resultados principais. O primeiro é que a abertura estética de *Da minha janela* não resulta de uma suposta ausência de orientação. A obra orienta intensamente o leitor: estabelece um narrador, organiza a sequência, seleciona frases, dispõe cores e formas, repete motivos e conduz do fragmento ao panorama. A abertura emerge porque essa determinação formal deixa relações por construir. O leitor não inventa arbitrariamente o livro; responde a um objeto que oferece pistas sem fechar todos os nexos. Essa distinção é importante para a mediação, pois evita confundir liberdade interpretativa com abandono pedagógico.

O segundo resultado diz respeito ao papel do tempo e do acesso material. As páginas analisadas mostram que a densidade visual exige permanência e retorno. O manual reconhece essa exigência em várias orientações, especialmente quando prevê exemplares nas mãos das crianças, apreciação das imagens, releitura e conversa em pequenos grupos. Nessas situações, a política pública não aparece apenas como mecanismo de distribuição; o material de apoio tenta configurar condições de uso que preservem a experiência do objeto. Ramos e Paiva (2014) e Wilmsen, Ramos e Munhoz (2024) oferecem suporte a essa leitura ao salientarem, em contextos distintos, a centralidade da visualidade e do protagonismo infantil diante do livro ilustrado.

O terceiro resultado é que a direção pedagógica não opera de modo uniforme. Há um gradiente entre intervenções que preservam, expandem e direcionam. Essa gradação é mais explicativa do que uma oposição rígida entre boa mediação estética e má didatização. Uma pergunta sobre detalhes pode ser expansiva se surge depois da exploração livre e direcionadora se funciona como lista de verificação. Uma informação sobre Malala pode ampliar o repertório quando reabre a página e se torna nova hipótese de relação; pode fechar a metáfora quando é apresentada como interpretação final. Uma conexão com a BNCC pode legitimar institucionalmente uma prática de leitura estética

ou subordiná-la a um resultado mensurável. O efeito potencial depende da posição da intervenção no percurso.

Essa tipologia permite também reconsiderar a noção de intencionalidade. Na Educação Infantil, a valorização da iniciativa da criança não elimina a responsabilidade do professor. O mediador escolhe a obra, dispõe os corpos e os exemplares, decide se interrompe a leitura, acolhe ou ignora uma observação, oferece ou adia uma informação. A questão não é reduzir sua presença, mas torná-la responsiva à forma do livro. Bajour (2012) mostra que a escuta exige preparo; Colomer (2007) evidencia que comunidades de leitores precisam de repertórios e práticas compartilhadas. A mediação de qualidade é, nesse sentido, deliberada, mas não conclusiva.

Em *Da minha janela*, essa responsabilidade pode ser formulada como uma pedagogia do olhar. O termo não designa um método fechado. Refere-se a quatro movimentos interdependentes que atravessam a análise: dar tempo ao detalhe; permitir o trânsito entre palavra e imagem; favorecer o retorno a páginas anteriores; e sustentar perguntas cujo valor não dependa de uma resposta única. Esses movimentos não precisam aparecer como sequência didática. São critérios de decisão para o mediador diante de uma obra cuja estética se constrói pela multiplicação de pontos de atenção.

A relação com o território exige cuidado adicional. A favela pode facilmente ser convertida em "tema social" e o livro usado para transmitir lições sobre diversidade, desigualdade, representatividade ou cidadania. Essas dimensões são pertinentes, mas não esgotam a obra. Silva e Michelli (2023) chamam atenção para a elaboração poética da periferia na produção de Otávio Júnior. Na obra analisada, o território torna-se inteligível por meio de uma forma: enquadramentos, recorrências, cores, simultaneidades e deslocamentos entre partes e conjunto. Retirar a discussão social dessa forma significaria empobrecer justamente a operação pela qual o livro produz outra visibilidade.

Isso vale também para a representação do protagonista negro. O manual enfatiza a construção de uma autoimagem positiva e a possibilidade de identificação (Dutra, 2021). Tal leitura é relevante, sobretudo num campo literário historicamente marcado por assimetrias de representação. Entretanto, a potência da personagem não se resume a portar uma mensagem de autoestima. Ela deriva igualmente da posição narrativa que ocupa: é sujeito do olhar, organiza discursivamente o território e aparece integrado a práticas de leitura, estudo, pensamento e brincadeira. A representatividade ganha densidade estética quando se considera não apenas quem está representado, mas quem vê, quem narra e como a obra distribui o direito de produzir uma perspectiva.

O confronto com o PNLD produz, ainda, uma implicação para políticas públicas de leitura. Distribuir obras de qualidade é condição necessária, mas o modo como essas obras são enquadradas por guias e manuais participa de sua escolarização. Domingues e Klayn (2022) já apontam que os documentos do programa constroem concepções de literatura e de trabalho docente. O caso de *Da minha janela* mostra que materiais de apoio podem funcionar de modo mais produtivo quando se apresentam como repertório de possibilidades e não como protocolo de interpretação. A frase do próprio manual de que suas sugestões não esgotam a leitura é, nesse sentido, mais do que uma ressalva editorial: pode ser tomada como princípio de uso.

Há uma consequência formativa. Para mediar livros ilustrados, o professor precisa dominar mais do que técnicas de pergunta. Precisa aprender a ler visualmente, perceber a materialidade do livro, distinguir informação contextual de explicação fechada e reconhecer quando o silêncio ou a

releitura são intervenções pedagógicas legítimas. Ramos e Zanolla (2012) associam educação estética à consideração do repertório do leitor; Ramos e Paiva (2014) defendem a aprendizagem da visualidade; Wilmsen, Ramos e Munhoz (2024) mostram que a interação com o objeto pode confirmar e ampliar a polissemia. Tomados em conjunto, esses estudos deslocam a formação do mediador de um repertório de atividades para uma competência interpretativa e relacional.

Por fim, a análise sugere que a oposição entre abertura estética e orientação pedagógica deve ser tratada como tensão produtiva, não como alternativa excludente. A escola não precisa escolher entre deixar a criança "livre" e ensinar a ler. Pode ensinar modos de atenção que tornam a liberdade interpretativa mais informada. Pode oferecer vocabulário, contexto e referências sem transformar esses elementos em respostas. Pode relacionar a obra ao currículo sem fazer do currículo o destino antecipado da leitura. Em termos analíticos, a preservação cria condições, a expansão oferece recursos e o direcionamento torna-se problemático apenas quando impede o retorno da leitura ao texto e à imagem. A mediação literária ganha consistência quando mantém esse retorno possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como a configuração verbo-visual de *Da minha janela* e o *Material Digital do Professor* associado à sua circulação no PNLD 2022 constroem possibilidades de mediação literária na Educação Infantil. A leitura das unidades selecionadas mostrou que o livro organiza uma progressão do olhar: a janela situa a focalização; a profusão visual distribui a atenção por microacontecimentos; a metáfora do tesouro abre um campo inferencial; e o panorama final recompõe fragmentos numa imagem de conjunto. Em todos esses momentos, a concisão verbal não reduz a narrativa. Ao contrário, transfere parte importante da construção de sentido para a observação e para a circulação entre palavra e imagem.

O manual reconhece amplamente essa especificidade. Suas propostas valorizam o tempo de apreciação, o manuseio, a releitura, a conversa e os interesses das crianças. Nesses pontos, a orientação pedagógica preserva ou expande a abertura estética da obra. A análise identificou, contudo, passagens em que interpretações são antecipadas, objetos a localizar são previamente definidos ou a experiência é reenquadrada por objetivos de competência e proficiência. Esses movimentos não anulam a qualidade do documento, mas tornam visível a tensão estrutural da mediação escolar: orientar a leitura sem ocupar o lugar do leitor.

A tipologia de preservação, expansão e direcionamento oferece uma contribuição para pensar essa tensão sem recorrer a dicotomias simplificadoras. As categorias descrevem funções de intervenção e podem coexistir numa mesma proposta. Seu valor está em permitir que o mediador pergunte não apenas o que pretende ensinar, mas o que sua intervenção faz com a abertura da obra naquele momento específico. Em livros ilustrados, essa pergunta é decisiva porque boa parte do trabalho leitor ocorre em zonas que não são verbalmente explicitadas.

Do ponto de vista das políticas públicas, o caso analisado indica que a seleção e a distribuição de literatura precisam ser acompanhadas por concepções de formação docente que reconheçam a leitura estética como prática especializada. Um manual pode apoiar essa formação quando ajuda o professor a perceber recursos do livro e sugere modos de organização da experiência; perde força quando funciona como repertório de respostas. A qualidade da mediação depende, portanto, menos da quantidade de atividades anexadas à obra do que da capacidade de sustentar o encontro entre leitor, linguagem e forma.

As limitações do estudo devem ser explicitadas. A investigação não acompanhou situações de leitura em instituições de Educação Infantil e não permite afirmar como professores utilizam o manual ou como crianças respondem ao livro. Tampouco se pretendeu realizar uma análise exaustiva de todas as páginas de *Da minha janela*; a seleção de unidades foi orientada pelo problema do olhar e pelo cotejo com o documento pedagógico. Pesquisas futuras poderão observar práticas reais de mediação, comparar diferentes obras do PNLD e investigar como crianças negociam as relações entre território, imagem e palavra em situações coletivas de leitura.

Mesmo com essas delimitações, o *corpus* permite sustentar uma conclusão central: em *Da minha janela*, mediar literatura implica mediar modos de olhar. A escola pode orientar esse olhar sem decidir antecipadamente aquilo que deve ser visto. Quando oferece tempo, escuta, repertório e possibilidade de retorno, a intervenção pedagógica não reduz a experiência estética; torna-a compartilhável e mais complexa. É nessa fronteira, instável, mas fecunda, entre condução e descoberta que a mediação literária pode contribuir para que a escola seja efetivamente um espaço de vivência artística.

FINANCIAMENTO

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – no âmbito do projeto do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC) com a referência UID/00317/2025.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

CALLOW, Jon. Visual and verbal intersections in picture books—multimodal assessment for middle years students. **English in Education**, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2019.1689996. Acesso em: 12 ago. 2026. DOI: 10.1080/09500782.2019.1689996.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora. Acervos literários na escola: concepções de literatura, livro literário e texto literário no Guia PNLD literário 2020. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 3, p. 782-796, 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664957. Acesso em: 10 ago. 2026. DOI: 10.1590/010318138664957v61n32022.

DUTRA, Érica de Faria. **Material digital do professor: Da minha janela**. Coordenação de Ana Carolina Carvalho. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021. Disponível em: https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/PNLD/2022/arquivos/manual_professor/ManualApoioProf_9786588899106.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PNLD 2022 - Educação Infantil - Objeto 02: obras literárias destinadas aos estudantes e professores da Educação Infantil**. Brasília, DF: FNDE, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/Resultado_da_Validacao_do_Objeto_2_do_PNLD_2022.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Ana Paula Mathias de. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 425-447, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5919 Acesso em: 10 ago. 2026. DOI: 10.14210/contrapontos.v14n3.p425-447.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Educação estética pela leitura literária. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 250-258, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5919 Acesso em: 10 ago. 2026. DOI: 10.14210/contrapontos.v12n3.p250-258.

ROSENBLATT, Louise Michelle. **The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. Tradução de Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2013.

SERAFINI, Frank. The instantiation of narrative in picturebook forms: Semiotic, material, and ideological dimensions. **Libri & Liberi**, 2024. Disponível em: https://asu.elsevierpure.com/en/publications/the-instantiation-of-narrative-in-picturebook-forms-semiotic-mate/. Acesso em: 11 ago. 2026. DOI: 10.21066/carcl.libri.13.1.1.

SILVA, Erica Bastos da; MICHELLI, Regina. A literatura infantil de Otávio Júnior: olhares poéticos sobre a periferia. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 28, p. 34-54, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/78166 Acesso em: 10 ago. 2026. DOI: 10.12957/pr.2023.78166.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro de; RAMOS, Fabiana. Da minha janela: um olhar para o livro ilustrado infantil e sua leitura. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 173-186, abr. 2021. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/4520. Acesso em: 10 ago. 2026. DOI: 10.35572/rle.v2i1.2095.

VILAR, Inara da Silva. **Palavras e imagens: análise do livro ilustrado infantil Da minha janela**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21832. Acesso em: 10 ago. 2026.

WILMSEN, Lilibth; RAMOS, Flávia Brocchetto; MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello. Relação verbo-visual na leitura de Rinocerontes não comem panquecas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 24, n. 1, p. 75-91, 2024. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/19151. Acesso em: 10 ago. 2026. DOI: 10.14210/contrapontos.v24n1.p75-91.