


LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

CHILDREN'S LITERATURE AND READER DEVELOPMENT FROM EARLY CHILDHOOD

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-004>

Simone Batista Campos

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado - AEE
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)
UniFECAF
Rondonópolis – MT, Brasil
E-mail: simonecamposs39@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

Renata de Matos Tonim

Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Faculdade Anhanguera graduação
Especialização - FAVENI
Rondonopolis - Mato Grosso
E-mail: renatatonim@hotmail.com

Dilvanice Vieira Santos

Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional (IESF)
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF
Codó - Maranhão
E-mail: dilvanicevsantos@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8548395179057810>

Raquel Rocha Drews Valadares

Psicopedagogia Clínica e Institucional
FIVE - Faculdade Integradas de Várzea Grande
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: drewsraquel4@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105790531970955>

Maria Francisca de Abreu Silva

Sua graduação: Letras português e inglês
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
E-mail: anazus38@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2447365460764680>

Vanderleia do Nascimento Almeida de Araújo

Especialização
Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco - FDB, Brasil
Caxias - Maranhão
E-mail: vanderleia.almeida2222@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0671179447451101>

Francisca Rocicleia Lima Moita

Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Pós-graduada: Educação Infantil Com Libras - Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME
E-mail: rocicleia03@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8822341103243056>

Eliana Gomes de Castro Rocha

Pós-graduação em Neuropsicologia e Educação Infantil
Faculdade Única - Itatinga - MG
E-mail: elicastro06@hotmail.com

Krysmán Felix da Silva

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP
Codó - Maranhão
E-mail: pedagogo.krysmán@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0396421012647856>

Helomilza Helena da Silva Sousa

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF
Psicopedagogia Institucional e Clínica
Instituto de ensino Superior Franciscano - IESF
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2278991078872138>

RESUMO

A literatura infantil constitui-se como um dos principais dispositivos de mediação simbólica no processo de formação do sujeito leitor desde a primeira infância. Este capítulo analisa a relação entre literatura, imaginação e desenvolvimento da linguagem, destacando o papel da mediação pedagógica na constituição de práticas de leitura significativas. Fundamentado em Vygotsky, Candido, Colomer, Zilberman, Cosson, Soares e Freire, o texto discute a literatura como experiência estética e prática cultural, articulada ao conceito de letramento literário. Problematiza-se a instrumentalização da literatura na Educação Infantil e defendem-se práticas de leitura mediada que favoreçam a construção de sentidos, o desenvolvimento da linguagem e a formação de leitores. Conclui-se que a inserção qualificada da literatura no cotidiano escolar exige intencionalidade pedagógica, repertório teórico e reconhecimento da criança como sujeito ativo na experiência leitora.

Palavras-chave: Literatura infantil; Formação do leitor; Letramento literário; Educação Infantil; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

Children's literature constitutes one of the main symbolic mediation tools in the process of reader development from early childhood. This chapter aims to analyze the relationship between literature, imagination, and language development, highlighting the role of pedagogical mediation in building meaningful reading practices. Based on a theoretical-reflective approach grounded in authors such as Vygotsky, Colomer, Candido, Zilberman, Cosson, and Soares, the text discusses the place of children's literature in Early Childhood Education, understood as an aesthetic, cultural, and formative experience. The chapter problematizes the reduction of literature to a merely didactic tool and defends its humanizing function, articulated with the concept of literary literacy. Furthermore, mediated reading practices such as storytelling, shared reading, and the use of picture books are analyzed, emphasizing their contribution to oral language development, imagination, and meaning-making. It concludes that the qualified inclusion of literature in school routines promotes not only reader formation but also the child's integral development, requiring intentional, sensitive, and theoretically grounded teacher action.

Keywords: Children's literature; Reader development; Literary literacy; Early childhood education; Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

A formação do leitor, entendida como processo histórico, social e culturalmente situado, não se inicia no momento da alfabetização formal, mas constitui-se desde os primeiros anos de vida, por meio das interações da criança com diferentes práticas de linguagem. Nesse contexto, a literatura infantil assume papel estruturante, na medida em que possibilita o contato com formas simbólicas complexas, ampliando a experiência humana e contribuindo para a constituição do sujeito em sua dimensão cognitiva, linguística e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao estabelecer os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, reconhece a centralidade das experiências com a linguagem, especialmente no campo "escuta, fala, pensamento e imaginação". Tal diretriz evidencia que a formação do leitor não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve a inserção da criança em práticas culturais significativas, nas quais a literatura ocupa lugar privilegiado. Nesse sentido, a leitura literária configura-se como prática que articula imaginação, linguagem e construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento integral.

Apesar desse reconhecimento normativo, observa-se, em muitos contextos escolares, a permanência de práticas que instrumentalizam a literatura, reduzindo-a a recurso didático voltado à transmissão de conteúdos ou ao treino de habilidades específicas. Essa perspectiva limita sua potência estética e

compromete sua função formativa, ao deslocar o foco da experiência literária para finalidades externas ao próprio texto.

Diante desse cenário, este capítulo propõe analisar a literatura infantil como experiência estética e prática cultural, discutindo sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem e para a formação do leitor desde a primeira infância. Para tanto, articula-se o referencial da teoria histórico-cultural, dos estudos sobre letramento e das abordagens do letramento literário, com ênfase no papel da mediação pedagógica na constituição de práticas significativas de leitura.

2 LITERATURA, IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A relação entre literatura e desenvolvimento infantil encontra sólido fundamento na teoria histórico-cultural de Vygotsky, para quem as funções psicológicas superiores são constituídas a partir das interações sociais mediadas pela linguagem. Nesse quadro teórico, a imaginação não é concebida como atividade espontânea ou desvinculada da realidade, mas como função que se desenvolve a partir da reelaboração criativa das experiências vividas.

Como afirma Vygotsky (1998, p. 128), “a imaginação não surge do nada, mas de elementos da experiência anterior, que são reelaborados de forma criativa”. Tal afirmação permite compreender que o contato com a literatura amplia significativamente o repertório simbólico da criança, oferecendo novos elementos para a construção de imagens mentais, narrativas internas e interpretações do mundo. Ao ouvir histórias, a criança não apenas acompanha uma sequência de acontecimentos, mas mobiliza processos cognitivos complexos, como antecipação, inferência, estabelecimento de relações e reconstrução narrativa.

Do ponto de vista da linguagem, a literatura apresenta formas discursivas que extrapolam o uso cotidiano, incorporando recursos estilísticos como metáforas, jogos sonoros, repetições e estruturas rítmicas. Esses elementos ampliam a experiência linguística da criança, favorecendo a apropriação de diferentes modos de dizer e significar. Nesse sentido, Zilberman (2003, p. 25) afirma que “a literatura infantil introduz a criança no universo da linguagem simbólica”, possibilitando a experimentação de múltiplas formas de significação que ultrapassam a linguagem referencial.

Além disso, a escuta de narrativas contribui para a compreensão da organização textual, permitindo que a criança internalize estruturas narrativas, como início, desenvolvimento e desfecho, bem como relações de causalidade e temporalidade. Esse processo não apenas favorece o desenvolvimento da linguagem oral, mas também estabelece bases importantes para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, a literatura infantil não atua apenas como recurso de ampliação vocabular, mas como prática cultural complexa, que articula linguagem, pensamento e imaginação, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar, narrar e atribuir sentido às suas experiências.

3 A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E HUMANIZADORA

A compreensão da literatura como experiência estética constitui elemento central para a superação de abordagens que a reduzem a instrumento pedagógico. Nesse sentido, a contribuição de Antonio Candido é fundamental ao afirmar que a literatura não pode ser compreendida apenas por sua utilidade, mas deve ser reconhecida como direito humano, na medida em que responde a uma necessidade universal de ficção e imaginação.

Segundo Candido (1995, p. 249), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade”. Essa perspectiva amplia o entendimento da literatura, deslocando-a do campo funcional para o campo da formação humana, ao reconhecer seu papel na constituição da sensibilidade, da empatia e da capacidade de compreender a complexidade das relações humanas.

Na infância, essa dimensão assume relevância ainda maior, uma vez que a criança encontra-se em processo de constituição subjetiva. O contato com textos literários possibilita a vivência de diferentes emoções, conflitos e perspectivas, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e da empatia. Ao identificar-se com personagens, situações e narrativas, a criança amplia sua compreensão do mundo e de si mesma.

Colomer (2007, p. 31) reforça essa perspectiva ao afirmar que a literatura infantil deve ser apresentada como experiência artística, e não como recurso didático. Tal posicionamento implica reconhecer a criança como sujeito capaz de fruir e interpretar o texto literário, produzindo sentidos a partir de sua própria experiência.

Essa compreensão dialoga com a concepção freireana de leitura, segundo a qual a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo. Para Freire (1996), a leitura constitui prática de interpretação da realidade, sendo a literatura um espaço privilegiado para a ampliação dessa leitura. Assim, a experiência literária não apenas desenvolve competências linguísticas, mas contribui para a formação crítica e sensível do sujeito.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de letramento literário amplia a compreensão da leitura ao situá-la no campo das práticas sociais e culturais. Diferentemente de abordagens centradas na decodificação, o letramento literário enfatiza a construção de sentidos, a fruição estética e a participação do sujeito em práticas de leitura socialmente significativas.

Cosson (2006, p. 17) define o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos”, destacando que a leitura literária envolve interpretação, diálogo e

posicionamento do leitor diante do texto. Essa perspectiva desloca o foco da técnica para a experiência, reconhecendo a leitura como prática complexa e situada.

Magda Soares (2004), ao discutir o conceito de letramento, destaca que não basta saber ler e escrever, sendo necessário participar de práticas sociais que envolvam a linguagem. No caso da literatura, isso implica inserir a criança em experiências de leitura que valorizem a dimensão estética e cultural, e não apenas a compreensão literal do texto.

Na Educação Infantil, o letramento literário se concretiza principalmente por meio da escuta de histórias, da interação com livros e da participação em práticas de leitura mediada. Os livros ilustrados assumem papel relevante nesse processo, pois articulam linguagem verbal e visual, permitindo que a criança construa sentidos mesmo antes da alfabetização.

Além disso, a qualidade das obras literárias constitui fator determinante para a formação do leitor. Conforme Colomer (2007), é fundamental garantir o acesso a textos que apresentem riqueza estética, diversidade temática e complexidade simbólica, evitando a simplificação excessiva que empobrece a experiência literária.

5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA

A mediação pedagógica configura-se como elemento central na formação do leitor, uma vez que a relação entre criança e literatura não se estabelece de forma espontânea, mas é construída socialmente. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, responsável por criar condições para que a leitura se torne experiência significativa.

Cosson (2006, p. 26) destaca que o professor é aquele que “possibilita a aproximação entre o leitor e o texto literário”, o que implica não apenas apresentar o texto, mas promover interações que favoreçam a construção de sentidos. A mediação, nesse sentido, não consiste em dirigir a interpretação, mas em abrir possibilidades de leitura, respeitando a singularidade do sujeito.

Entre as práticas mais relevantes, destaca-se a leitura em voz alta, que permite o acesso a textos mais complexos e amplia o repertório linguístico e narrativo das crianças. A contação de histórias, ao incorporar elementos expressivos, potencializa a experiência estética, envolvendo emoção e imaginação.

A leitura compartilhada, por sua vez, configura-se como prática dialógica, na qual o sentido é construído coletivamente. Nesse processo, o professor pode mobilizar estratégias como perguntas abertas, exploração de imagens e incentivo à participação ativa, promovendo uma relação mais profunda com o texto.

Entretanto, é fundamental que essas práticas não se orientem por uma lógica instrumental. Como alerta Colomer (2007), a literatura não deve ser utilizada como pretexto para o ensino de conteúdos, mas como experiência que possui valor em si mesma. Assim, a mediação pedagógica deve preservar a dimensão

estética da leitura, garantindo que a criança vivencie a literatura como espaço de imaginação, interpretação e criação de sentidos.

6 Quadro-síntese: dimensões da formação do leitor na Educação Infantil

Dimensão	Características	Contribuições para o desenvolvimento
Estética	Contato com narrativas, imagens e linguagem literária	Desenvolvimento da sensibilidade e imaginação
Linguística	Ampliação do vocabulário e estruturas narrativas	Desenvolvimento da linguagem oral e escrita
Cognitiva	Inferência, antecipação e interpretação	Organização do pensamento
Social	Interação mediada com textos e sujeitos	Construção de sentidos compartilhados
Cultural	Acesso a diferentes universos simbólicos	Ampliação do repertório cultural

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

6 LITERATURA INFANTIL E CULTURA DIGITAL: TENSÕES E POSSIBILIDADES

A presença da cultura digital na infância reconfigura de modo significativo as formas de acesso à linguagem, à narrativa e à experiência estética, impondo novos desafios à formação do leitor. Inseridas desde muito cedo em ambientes mediados por telas, plataformas digitais e conteúdos audiovisuais, as crianças passam a interagir com textos que extrapolam a materialidade do livro impresso, demandando outras formas de atenção, interpretação e produção de sentidos. Nesse cenário, conforme argumenta Jenkins (2009), vivemos em uma cultura da convergência, caracterizada pela circulação de conteúdos em múltiplas mídias e pela participação ativa dos sujeitos na construção e compartilhamento de narrativas, o que altera profundamente as dinâmicas tradicionais de leitura.

Essa transformação implica o reconhecimento de que os processos de letramento contemporâneos não se limitam à linguagem verbal escrita, mas envolvem múltiplas semioses. Rojo (2012) destaca que os letramentos atuais são múltiplos e multimodais, exigindo do sujeito a capacidade de ler e produzir sentidos a partir da articulação entre diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a sonora e a digital. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva amplia o entendimento da leitura, que passa a incluir a interpretação de imagens, animações e interações digitais, sem, contudo, substituir a experiência literária tradicional.

Diante desse cenário, a literatura infantil pode estabelecer diálogos produtivos com as novas linguagens, especialmente por meio de livros digitais, aplicativos literários e narrativas interativas, que exploram recursos multimodais e ampliam as possibilidades de envolvimento da criança com a história. No entanto, é necessário problematizar o risco de redução da literatura a produto de consumo rápido,

subordinado à lógica da velocidade e do entretenimento superficial. Como alerta Colomer (2007), a experiência literária exige tempo, atenção e elaboração simbólica, elementos que podem ser fragilizados quando a leitura é substituída por estímulos fragmentados e imediatos.

Nesse sentido, o desafio pedagógico não consiste em opor livro impresso e tecnologia digital, mas em construir uma integração crítica entre tradição e inovação, capaz de preservar a especificidade da literatura enquanto experiência estética e formativa. Isso implica selecionar obras digitais de qualidade, promover práticas de leitura que favoreçam a construção de sentidos e garantir que a literatura continue ocupando lugar central no cotidiano educativo. Ao assumir essa perspectiva, a escola contribui para a formação de leitores capazes de transitar entre diferentes linguagens, sem perder a profundidade interpretativa e a sensibilidade estética que caracterizam a experiência literária.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que a literatura infantil, quando compreendida em sua dimensão estética, simbólica e cultural, constitui um eixo estruturante na formação do leitor desde a primeira infância. Ao articular linguagem, imaginação e experiência, a literatura não apenas amplia o repertório linguístico da criança, mas também favorece a construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse processo, a leitura literária deixa de ser concebida como prática preparatória para a alfabetização e passa a ser reconhecida como experiência formativa em si mesma, com impacto direto na constituição subjetiva e cognitiva da criança.

A partir das contribuições de Vygotsky, evidencia-se que a imaginação, longe de ser uma atividade desvinculada da realidade, constitui-se como função psicológica superior, construída socialmente e alimentada pelas experiências culturais. Nesse sentido, o contato sistemático com a literatura potencializa a capacidade de elaboração simbólica, permitindo que a criança reorganize suas experiências e produza novas formas de compreensão da realidade. Tal processo repercute diretamente no desenvolvimento da linguagem, uma vez que amplia o vocabulário, favorece a organização do pensamento e possibilita a apropriação de estruturas discursivas mais complexas.

No âmbito da formação leitora, o conceito de letramento literário mostra-se central, ao deslocar o foco da decodificação para a construção de sentidos e para a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura. Conforme discutido, a literatura infantil, quando trabalhada de forma não instrumentalizada, possibilita à criança vivenciar a leitura como prática cultural, estética e social. Essa perspectiva exige que a escola assuma a responsabilidade de garantir não apenas o acesso a livros, mas, sobretudo, a qualidade das experiências de leitura, reconhecendo que a formação do leitor depende da interação entre sujeito, texto e mediação.

A mediação pedagógica, nesse contexto, revela-se como elemento decisivo. O professor, ao atuar como mediador, não apenas apresenta o texto literário, mas cria condições para que a criança se envolva com a leitura de forma significativa, mobilizando sua imaginação, suas emoções e seus conhecimentos prévios. Práticas como a leitura em voz alta, a contação de histórias e a leitura compartilhada, quando orientadas por intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica, contribuem para a construção de uma relação mais profunda e duradoura com a literatura. Trata-se, portanto, de uma mediação que não dirige o sentido, mas que abre possibilidades interpretativas e legitima a criança como sujeito leitor.

Ao considerar os desafios contemporâneos, especialmente aqueles decorrentes da presença da cultura digital na infância, torna-se ainda mais necessário reafirmar o lugar da literatura no cotidiano escolar. Se, por um lado, as novas tecnologias ampliam as formas de acesso à linguagem e à narrativa, por outro, exigem da escola uma postura crítica e intencional, capaz de integrar diferentes linguagens sem diluir a especificidade da experiência literária. Nesse cenário, a literatura infantil pode atuar como espaço de resistência e de aprofundamento, promovendo experiências de leitura que demandam tempo, atenção e elaboração simbólica.

Dessa forma, conclui-se que a formação do leitor na Educação Infantil não se efetiva por meio de práticas fragmentadas ou instrumentais, mas pela construção de um ambiente culturalmente rico, no qual a literatura ocupa lugar central. Isso implica reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de interpretar, imaginar e produzir sentidos, bem como compreender o professor como mediador que atua com intencionalidade, sensibilidade e fundamentação teórica. Assim, a literatura infantil afirma-se não apenas como recurso pedagógico, mas como direito da criança e como condição para a formação de sujeitos leitores críticos, sensíveis e culturalmente inseridos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1996.
- JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.