

DO ENCANTAMENTO À APRENDIZAGEM: A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FROM ENCHANTMENT TO LEARNING: CHILDREN'S
LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION PRACTICES

Magali Dias da Conceição Machado

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação
Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9936831335551351>
Orcid: orcid.org/0000-0001-7638-722
E-mail: diasmagali12@gmail.com

Simone Maria Gomes de Sousa Pereira

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3226213702141002>
Orcid: orcid.org/0009-0000-4912-9014
E-mail: simonemgsp@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa a literatura infantil como experiência formativa na Educação Infantil, destacando sua potência para promover encantamento, oralidade, imaginação, escuta e construção de sentidos. Parte-se do entendimento de que o texto literário não deve ser reduzido a apoio para a alfabetização precoce, mas vivido como linguagem estética, cultural e humana. A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular, nos cadernos da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* e em autores de referência na área. A análise indica que práticas mediadas de leitura, como contação de histórias, rodas de conversa, reconto e exploração de livros ilustrados, ampliam repertórios linguísticos e culturais, fortalecem vínculos e favorecem o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a literatura infantil, quando mediada com intencionalidade pedagógica, contribui para a formação de sujeitos leitores desde a primeira infância.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação Infantil. Mediação docente. Encantamento. Leitura.

Abstract: This article analyzes children's literature as a formative experience in early childhood education, highlighting its potential to promote enchantment, oral language, imagination, listening, and meaning-making. It is based on the understanding that literary texts should not be reduced to tools for early literacy instruction, but experienced as aesthetic, cultural, and human language. The study is qualitative, bibliographic, and analytical, grounded in the National Common Core Curriculum, in the collection *Reading and Writing in Early Childhood Education*, and in key authors in the field. The analysis indicates that mediated reading practices, such as storytelling, discussion circles, retelling, and picture book exploration, broaden children's linguistic and cultural repertoires, strengthen bonds, and support integral development. It concludes that children's literature, when mediated with pedagogical intentionality, contributes to the formation of reader subjects from early childhood.

Keywords: Children's literature. Early childhood education. Teacher mediation. Enchantment. Reading.

Introdução

A literatura infantil ocupa um lugar de singular relevância no contexto da Educação Infantil, por articular, de maneira orgânica e indissociável, linguagem, imaginação, afetividade e construção de sentidos. Na primeira etapa da Educação Básica, em que a aprendizagem ocorre predominantemente por meio das interações cotidianas, do brincar e das experiências vivenciadas no ambiente escolar, o texto literário constitui-se como um recurso pedagógico e cultural privilegiado para favorecer o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018, p. 38), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas frequentes, intencionais e mediadas, assentadas na convivência com livros, narrativas orais, poemas, cantigas e demais manifestações do acervo literário.

Historicamente, contudo, a presença da literatura infantil no espaço escolar esteve associada a abordagens de caráter moralizante ou utilitarista, sendo frequentemente utilizada como instrumento de transmissão de virtudes morais ou como pretexto para o treino mecânico de habilidades linguísticas e de pré-alfabetização. Em contraposição a essa perspectiva redutora, a produção teórica contemporânea da área reafirma que a potência da literatura reside na fruição, no encantamento e na experiência estética. A leitura literária na infância ultrapassa o âmbito instrucional e promove encontros significativos com a linguagem, com a alteridade e com a leitura do próprio mundo, consolidando-se como linguagem artística dotada de valor e sentido em si mesma.

Nessa direção, os cadernos formativos da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* ampliam a compreensão do trabalho com a literatura na primeira infância ao superarem a ideia do livro como simples suporte físico. Os documentos oficiais destacam a centralidade de experiências fundadas na escuta atenta, na interação discursiva, na imaginação e na construção coletiva de sentidos, concebendo a leitura como prática cultural e humanizadora que deve integrar a rotina escolar de modo respeitoso às especificidades e necessidades das crianças pequenas.

Nesse processo, o docente se destaca como mediador sensível e intencional, responsável por selecionar acervos de reconhecida qualidade estética, organizar ambientes leitores estimulantes e promover situações em que o texto seja vivido como fruição, e não como recurso mecanizado. Essa postura articula-se a uma concepção de Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa da cultura escrita desde os primeiros anos de vida. Pesquisas recentes mostram que a mediação literária se relaciona à escolha dos livros, à condução das perguntas sobre o texto e às intervenções em relação ao que as crianças dizem sobre a obra, permitindo explorar e ampliar as possibilidades da leitura literária na primeira infância.

Estudos contemporâneos sobre mediação literária na Educação Infantil indicam que o conhecimento docente necessário para um trabalho de qualidade com literatura envolve dimensões estéticas, humanizadoras, imaginativas e formativas, além de saberes metodológicos ligados ao acolhimento das crianças, à organização e escolha de livros literários e à escuta atenta das falas infantis. A literatura, enquanto arte e direito de todos, precisa estar presente nas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil, por constituir instrumento essencial para a humanização das crianças e para seu desenvolvimento integral na primeira infância.

Diante desse cenário, este artigo analisa o lugar da literatura infantil nas práticas da Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem, da sensibilidade e da autonomia infantil, além de problematizar a relevância da mediação docente e da formação continuada para a consolidação de uma práxis pedagógica verdadeiramente não instrumental.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico (Severino, 2016), desenvolvida a partir do levantamento, seleção e sistematização de obras teóricas consolidadas sobre literatura infantil, infância e formação do leitor, bem como da análise de documentos normativos e materiais formativos oficiais voltados à Educação Infantil. A delimitação da investigação parte do

entendimento de que o mapeamento e a problematização da literatura científica e documental existente constituem caminhos essenciais para compreender as concepções de leitura, infância e mediação pedagógica que atravessam as práticas educativas contemporâneas.

Na perspectiva de Severino (2016), a pesquisa bibliográfica não se reduz à mera compilação de autores, mas configura-se como um processo crítico de construção do conhecimento, no qual o pesquisador dialoga com as fontes para produzir novas interpretações sobre o objeto de estudo. Assim, o percurso metodológico adotado segue as etapas previstas pelo autor: levantamento das fontes, leitura crítica, análise e interpretação dos dados, de modo a articular os aportes teóricos sobre literatura infantil e infância com as orientações curriculares e formativas vigentes. Essa abordagem permite não apenas identificar as concepções dominantes sobre a formação do leitor na Educação Infantil, mas também avaliar, à luz do referencial teórico, as potencialidades e lacunas presentes nas políticas e práticas formativas analisadas.

A constituição do *corpus* analítico organizou-se em dois eixos complementares de fontes, estabelecendo um diálogo entre o campo normativo-documental e o campo teórico-conceitual. O primeiro eixo compreende o aporte normativo e documental, constituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelos cadernos da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (Brasil, 2014, 2016), documentos que orientam as políticas públicas e as práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil em nível nacional.

O segundo eixo reúne a literatura teórica consolidada na área, abrangendo produções de autores clássicos e contemporâneos que fundamentam os debates sobre literatura infantil, infância e formação do leitor, entre os quais se destacam Abramovich (1997), Coelho (2000), Kishimoto (2001), Vygotsky (2007) e Zilberman (2003). Nesse percurso investigativo, os estudos de Kishimoto (2001) e Abramovich (1997) assumem relevância central para a análise, na medida em que fundamentam a compreensão da literatura infantil como linguagem e experiência estética, indissociável do desenvolvimento integral da criança e de suas práticas culturais.

Abramovich (1997) defende que ouvir histórias constitui um ato formativo que mobiliza imaginação, emoções e processos de significação, contribuindo para a constituição do sujeito leitor desde os primeiros anos de vida. Kishimoto (2001), ao discutir o brincar e a ludicidade na Educação Infantil, amplia essa perspectiva ao reconhecer o caráter lúdico da literatura como espaço privilegiado de criação de sentidos, no qual a mediação pedagógica do professor desempenha papel decisivo para transformar a leitura em experiência prazerosa, significativa e culturalmente situada.

Dessa forma, a inclusão dessas obras no *corpus* analítico permite não apenas identificar as concepções de leitura presentes nos documentos oficiais, mas também avaliar, à luz desses referenciais teóricos, as potencialidades e as lacunas das orientações curriculares e formativas voltadas à promoção da literatura na Educação Infantil, conferindo maior densidade analítica e rigor metodológico à investigação.

Para assegurar a consistência científica desse arcabouço, estabeleceram-se critérios rigorosos de inclusão e exclusão das fontes consultadas. No âmbito normativo, priorizaram-se documentos oficiais de alcance nacional, em vigor, que orientam e influenciam diretamente a organização da Educação Infantil brasileira, garantindo a representatividade do conjunto legal contemporâneo.

Quanto à literatura teórica, adotaram-se como critérios de seleção o reconhecimento acadêmico e o alcance conceitual das obras, a aderência direta à temática da mediação estético-literária na infância e a capacidade de promover diálogo crítico entre perspectivas históricas e debates atuais. Foram desconsideradas publicações sem fundamentação teórico-pedagógica explícita, manuais meramente instrucionais ou materiais com foco exclusivo no ensino formal da decodificação leitora.

O procedimento analítico desenvolveu-se em três etapas articuladas: leitura exploratória e seletiva para identificação das convergências teóricas sobre o papel do texto literário na infância; categorização temática dos achados, com ênfase na dimensão estética da literatura, na mediação docente e na relação entre encantamento e aprendizagem; e, por fim, interpretação sintética dos dados.

A operacionalização desse percurso fundamentou-se nos princípios da análise de conteúdo temática, a partir de leituras flutuantes e de sucessivas aproximações com os textos selecionados.

O material foi submetido a fichamento e codificação sistemática em matrizes comparativas, nas quais os trechos dos documentos normativos e as proposições dos teóricos foram correlacionados com base em núcleos de sentido convergentes e divergentes. As divergências identificadas foram sistematizadas e interpretadas à luz do referencial teórico adotado, buscando compreender as tensões entre prescrição normativa e fundamentação estética.

Além do agrupamento temático, a investigação adotou a triangulação conceitual como dispositivo de validação e controle do viés analítico. Esse movimento consistiu em cruzar, de forma sistemática, três dimensões: os enunciados prescritivos dos documentos oficiais, a fundamentação teórico-crítica sobre estética e recepção leitora e as implicações práticas para a mediação pedagógica em sala de aula. A matriz analítica foi construída de modo a confrontar não apenas consonâncias, mas também desconpassos, como os casos em que a linguagem documental se aproxima da instrumentalização do livro ou em que os pressupostos teóricos exigem uma autonomia docente que o formato normativo não prevê plenamente.

Do ponto de vista epistemológico, a análise pautou-se em uma perspectiva hermenêutico-crítica, ultrapassando a mera descrição sequencial das fontes para realizar uma interpretação crítica dos discursos sobre o “leitor infantil”. Essa escolha permitiu rastrear os conceitos implícitos de infância e de função social da literatura presentes nos documentos analisados. A interpretação dos resultados orientou-se por perguntas problematizadoras: em que medida a literatura é compreendida nos documentos como experiência estética autônoma? Em que medida é tomada como pretexto para alfabetização antecipada? Tal refinamento crítico assegurou que o corpus não fosse apenas mapeado, mas tensionado teórica e politicamente ao longo do texto.

Por se tratar de pesquisa estritamente teórico-bibliográfica, sem envolvimento direto de seres humanos, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme a Resolução CNS nº 466/2012. Ainda assim, preservou-se o rigor acadêmico mediante a correta citação e referência de todo o acervo consultado.

Fundamentação teórica

A literatura infantil atua como poderoso vetor de ampliação do repertório linguístico, simbólico e cultural das crianças pequenas. Ao participar de situações de escuta, leitura e reconto de histórias, a criança é inserida em uma rica experiência discursiva, povoada por personagens, conflitos, temporalidades, espaços e emoções, o que impulsiona o desenvolvimento da oralidade, da escuta atenta, da imaginação e da capacidade de inferir sentidos que ultrapassam a dimensão literal do texto. Sob a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Vygotsky (2007, p. 84) destaca que as funções psicológicas superiores são mediadas por sistemas de signos e pelas interações sociais.

Nesse contexto, a literatura opera como mediação cultural estruturante, oferecendo ferramentas simbólicas para que a criança organize seu pensamento e atribua significado à realidade circundante. Esse movimento articula-se organicamente à dimensão do brincar e da ludicidade, uma vez que o jogo e a brincadeira constituem formas privilegiadas de relação do sujeito infantil com o conhecimento e com a cultura (Kishimoto, 2001, p. 45).

Para além dos aspectos cognitivos e linguísticos, a literatura possui uma dimensão afetiva e ética irrefutável, ao possibilitar que as crianças entrem em contato com sentimentos como medo, alegria, perda, amizade, conflito, superação e alteridade. As narrativas oferecem recursos para que o sujeito elabore emoções e compreenda relações sociais complexas por meio do plano simbólico, vivência crucial na Educação Infantil, em que o aprender ocorre de forma holística, integrando linguagens, corpo e afeto. Em consonância com esse entendimento, Abramovich (1997, p. 17) adverte sobre a importância de permitir que a criança sinta a história, ria, assusta-se ou se emocione sem a obrigação imediata de transformar a leitura em tarefa pedagógica ou instrucional.

Na mesma direção, Coelho (2000, p. 27) e Zilberman (2003, p. 15) defendem o texto literário como arte da palavra e da imagem, capaz de resguardar o direito fundamental à experiência sensível, ao devaneio e ao livre exercício da fantasia. Para Coelho (2000), a literatura infantil constitui, antes de tudo, um fenômeno de criatividade artística que representa o mundo, o homem

e a vida por meio da palavra, fundindo o imaginário e o real em um processo de construção de sentidos que ultrapassa a mera transmissão de informações. Zilberman (2003), ao discutir o papel da literatura na formação do leitor, reforça essa perspectiva ao destacar que o texto literário, ao articular palavra e imagem, convoca o leitor a uma experiência estética que mobiliza emoções, memórias e processos de subjetivação, assegurando à criança o direito à fruição, ao sonho e à imaginação como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano.

Diante dessa complexidade, a mediação docente firma-se como elemento decisivo. O professor atua como ponte viva entre a obra e a criança ao selecionar acervos de elevada qualidade estética, organizar ambientes leitores acolhedores, realizar leituras em voz alta com intencionalidade pedagógica e acolher as interpretações singulares do grupo. É nesse cenário que os cadernos da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (Baptista *et al.*, 2016) e os materiais formativos do ProLEEI (Brasil, 2016, p. 22) assumem centralidade analítica.

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (Brasil, 2009, p. 94).

Essa diretriz normativa corrobora a perspectiva teórica de que a literatura e a língua escrita não devem ser reduzidas a instrumentos de treinamento mecânico. Ao alinhar-se com o pensamento de autores que defendem a experiência sensível e a fruição, as DCNEI reconhecem que a apropriação da cultura escrita pela criança pequena depende essencialmente de uma mediação docente intencional, pautada no contato prazeroso com os livros e na valorização da imaginação. É exatamente com o objetivo de dar materialidade a essa concepção pedagógica, transpondo as orientações legais e o referencial teórico para o planejamento cotidiano das creches e pré-escolas, que as políticas formativas oficiais ganham relevo.

Fomentar o acesso das crianças à cultura escrita constitui um dos pilares mais marcantes da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Ao cruzar a fundamentação teórica com experiências práticas, o material oferece subsídios essenciais para que educadores compreendam e mediem o percurso gradual de apropriação das linguagens oral e escrita pelas crianças pequenas.

Em vez de antecipar etapas da alfabetização formal por meio de rotinas repetitivas ou descontextualizadas, a coleção propõe a imersão das crianças no universo letrado de forma orgânica. Isso significa reconhecer a leitura e a escrita como ferramentas de expressão, comunicação e ampliação do repertório cultural. Ao transformar a sala de aula em um ambiente vivo de trocas de histórias, leitura de mundo e produções coletivas, a prática pedagógica passa a respeitar o tempo da infância, articulando as especificidades do desenvolvimento infantil às conquistas da linguagem.

Ao sustentar que a linguagem escrita deve ser vivenciada em diálogo direto com a oralidade, com as interações e com as brincadeiras, tais documentos rejeitam qualquer antecipação indevida de práticas mecanizadas ou de rotinas formais de alfabetização. Defende-se, assim, o direito inequívoco de bebês e crianças pequenas ao acesso à cultura escrita e aos múltiplos gêneros literários, reconhecendo a criança não como um leitor em potencial para o futuro, mas como um sujeito leitor em constituição presente, plenamente capaz de produzir sentidos pela escuta, observação e imaginação.

Ao sustentar que a linguagem escrita deve ser vivenciada em diálogo direto com a oralidade, com as interações e com as brincadeiras, tais documentos rejeitam qualquer antecipação indevida de práticas mecanizadas ou de rotinas formais de alfabetização. Nessa perspectiva, consolida-se o conceito de letramento, amplamente defendido por Soares (2004), que assegura a imersão significativa na cultura escrita sem atropelar o tempo e as especificidades da infância. Defende-se, assim, o direito inequívoco de bebês e crianças pequenas aos múltiplos gêneros literários. Como

assinala Reyes (2010), o ato de ler tem início muito antes da apropriação do sistema alfabético, forjando-se nos vínculos afetivos e na poética da linguagem oral. Reconhece-se, portanto, a criança não como um leitor em potencial para o futuro, mas como um sujeito leitor em constituição presente, plenamente capaz de produzir sentidos pela escuta, pela observação e pela imaginação.

Por fim, ao entrelaçar encantamento e aprendizagem, a literatura infantil revela sua potência formativa integral: se o encantamento brota da força da narrativa e da expressividade das imagens, a aprendizagem emerge das trocas discursivas, das formulações de hipóteses e da ampliação dos horizontes culturais no coletivo escolar. A contribuição de Baptista (2016) e da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* reafirma que o trabalho pedagógico com a palavra na infância deve fincar raízes na experiência, na cultura e nos direitos humanos das crianças. A literatura infantil deixa, assim, de ser concebida como recurso isolado ou utilitário para consolidar-se como parte indissociável de um ecossistema educativo que articula afeto, linguagem, sensibilidade e conhecimento.

A literatura infantil como experiência estética e não como instrumento

A análise integrada do referencial teórico e dos documentos normativos evidencia que a literatura infantil cumpre sua função mais elevada — a ampliação do repertório linguístico, simbólico e cultural da criança — apenas quando preservada a sua dimensão verdadeiramente artística e gratuita. Historicamente, a circulação do livro no ambiente escolar esteve atrelada a uma finalidade pedagógica utilitarista, voltada ao ensino de lições morais ou ao treino mecânico e descontextualizado de conteúdos linguísticos.

Essa compreensão instrumental restringe o potencial humanizador da narrativa e empobrece categoricamente a experiência leitora. Em consonância com as formulações de Abramovich (1997, p. 23) e Zilberman (2003, p. 18), observa-se que o verdadeiro valor formativo da literatura reside precisamente na gratuidade da fruição estética. Quando a história é apresentada pelo prazer do texto, da palavra e da imagem, a criança pequena é convocada a construir sentidos de forma autônoma, formulando hipóteses, tecendo inferências e expressando visões singulares do mundo, deixando de ocupar uma postura de espectadora passiva perante o conhecimento.

Ao promover o acesso continuado aos clássicos e às produções contemporâneas da literatura infantil, inaugura-se um canal denso de comunicação e interação que estimula a imaginação e fomenta a gênese do pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. A experiência literária regular mobiliza o sujeito infantil a duvidar, questionar, desestabilizar certezas e perceber a pluralidade de perspectivas sobre uma mesma realidade. Conforme adverte Abramovich (1997, p. 143):

A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar, se sentir inquieta, querendo saber mais e melhor ou perceber que se pode mudar de opinião [...] E isso não deve ser feito uma vez ao ano [...] Mas, fazer parte da rotina escolar, sendo sistematizado e sempre presente.

Depreende-se, portanto, que a inserção da literatura na rotina escolar de forma sistematizada é condição indispensável para a formação do pensamento crítico e reflexivo na primeira infância. Ao assegurar esse contato diário e contínuo, a instituição educativa afasta-se definitivamente de abordagens pedagógicas utilitaristas e garante que a narrativa exerça, de fato, o seu pleno potencial humanizador. Em última análise, quando o texto literário é vivenciado prioritariamente por sua gratuidade e fruição estética, a criança é legitimada como um sujeito ativo na construção do conhecimento, conquistando ferramentas simbólicas fundamentais para questionar certezas, elaborar o imaginário e realizar uma leitura sensível e autônoma de si e do próprio mundo.

A mediação docente como elemento estruturante

Os achados da pesquisa indicam que a mera disponibilidade física de livros nos espaços educativos não garante, por si só, a formação de sujeitos leitores. A mediação docente constitui o elemento chave que organiza a experiência e confere densidade e intencionalidade à leitura no cotidiano da Educação Infantil. Essa intencionalidade pedagógica traduz-se no planejamento criterioso do acervo, na organização estética do espaço, na modulação da voz e do ritmo durante a leitura em voz alta e na abertura para o diálogo plural após a narrativa (Brasil, 2016, p. 35).

Sob a perspectiva sociointeracionista, a mediação atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007, p. 97), impulsionando a criança a alcançar níveis mais complexos de interpretação por meio da interlocução com o professor e com o grupo de pares. Nesse processo, o docente abstém-se de conduzir o grupo a respostas padronizadas, acolhendo e problematizando as hipóteses, emoções e impressões suscitadas pelo texto, o que transforma a leitura em um evento coletivo de produção de cultura.

A mediação promove a troca de experiências entre seus pares e entre quem ensina e quem aprende. Vygotsky e seus seguidores explicam que mediação implica ajudar no acesso aos diversos saberes, o que significa um esforço por parte de quem media e do sujeito que é mediado. A mediação vygotskyana fundamenta-se em uma colaboração consciente entre as partes. Portanto, entende-se, a partir de Vygotsky, a importância da mediação, considerando que seres humanos são sociais e não atuam isoladamente, mas em contextos coletivos, o que supõe que as experiências e aprendizagens individuais vivenciadas pelas crianças resultam do convívio e mediação sociais, implicando estímulos para que as crianças se apropriem da leitura e de outras aprendizagens de maneira gradativa e lúdica.

Nessa mesma direção, o Caderno 2 do projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil* reafirma que a mediação docente deve se estruturar como uma prática planejada, sensível e consciente, desenhada para expandir as vivências das crianças com a linguagem escrita sem recorrer à escolarização precoce (Brasil, 2016). O documento reitera a urgência de assegurar o direito à escuta, ao encanto e à livre expressão infantil, valorizando momentos em que os pequenos possam folhear, imaginar, recontar e atribuir múltiplos significados às obras. Assim, o professor deixa de ser um mero apresentador de livros para assumir o papel de construtor de contextos leitores, articulando o texto literário às dimensões estéticas, afetivas e relacionais da infância.

Portanto, para a efetiva superação de práticas de escolarização precoce na Educação Infantil, é fundamental que as Instituições de Educação Infantil assumam uma postura contrária à ideia de que a pré-escola é etapa preparatória para o Ensino Fundamental, promovendo um debate contínuo entre os docentes acerca das especificidades dessa etapa da educação básica e da finalidade da apropriação da cultura escrita pelas crianças, apoiados nos eixos estruturantes da interação e da brincadeira, articulados à mediação docente fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Encantamento, brincadeira e aprendizagem integral

Em alinhamento com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados pela BNCC (Brasil, 2018, p. 38), os resultados demonstram que o encantamento e a aprendizagem não constituem dimensões antagônicas ou disjuntas, mas sim complementares e interdependentes. Enquanto o encantamento desperta o interesse afetivo e a curiosidade da criança, a brincadeira, a dramatização e a fabulação emergem como desdobramentos lúdicos naturais dessa vivência estética (Kishimoto, 2001, p. 52). A aprendizagem, por sua vez, constitui-se como efeito orgânico desse movimento de imersão, derivando da expansão dos esquemas simbólicos e do aprofundamento das competências orais e expressivas no coletivo infantil.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direito, ativos e potentes, capazes de se apropriar e fazer cultura, compreende-se que as professoras devem ser as responsáveis e organizadoras do processo de aprendizagem, planejando tempos, espaços e materiais que garantam condições adequadas para o enriquecimento de repertórios, aprendizagens e o pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, ao longo deste artigo, destacam-se algumas reflexões acerca da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, na perspectiva de provocar a reflexão acerca da concepção mais ampla de leitura e escrita que a coleção apresenta, a qual não se desvincula do cotidiano da escola da infância e do trabalho com bebês e crianças pequenas, ressaltando o papel da professora como aquela capaz de promover o acesso à cultura escrita, a partir de diferentes práticas leitoras. Compreende-se aqui a “cultura escrita” (ou culturas do escrito) como um modo específico de expressão da cultura a linguagem escrita, no qual adultos e crianças estão de alguma forma inseridos, com diferentes níveis de produção e de participação (Brasil, 2016a, p. 30).

A coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (Baptista et al., 2016) corrobora este entendimento ao advogar por práticas pedagógicas nas quais bebês e crianças bem pequenos participem ativamente da cultura escrita mediante a convivência com leitores mais experientes, a exploração sensorial do livro e a escuta de narrativas diversas.

A estruturação de um ambiente leitor vivo com acervos acessíveis ao manuseio autônomo, rotinas diárias de contação de histórias e acolhimento das vozes infantis fomenta uma vinculação positiva e duradoura com o objeto livro. Promove-se, dessa forma, uma autêntica inserção no universo do letramento que respeita a integridade e as especificidades da infância, rechaçando qualquer tentativa de antecipação formal do ensino da alfabetização (Baptista et al., 2016, p. 35).

Considerações finais

Conclui-se que a literatura infantil deve ocupar posição central e permanente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Ela não deve ser reduzida a suporte instrucional ou pretexto para atividades mecânicas, mas reconhecida como linguagem humana, estética e cultural indispensável ao desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, é necessário considerar a criança como sujeito ativo, capaz de interagir com a cultura e de acessar a leitura literária desde os primeiros anos de vida, de maneira lúdica e prazerosa. Essa vivência requer uma mediação docente qualificada, capaz de ressignificar e interpretar a realidade. A literatura constitui um direito fundamental da infância, pois amplia o repertório linguístico, fomenta a imaginação e garante a inserção na cultura escrita. Tal perspectiva alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), ao assegurarem o direito das crianças de vivenciar momentos de leitura literária que favoreçam uma relação espontânea com o universo dos textos.

O estudo evidenciou que a mediação docente intencional é o fator determinante para transformar a leitura em experiência formativa. Para que o texto literário promova encantamento, oralidade e imaginação, o professor precisa de formação continuada que o auxilie a reconhecer a literatura como direito da infância.

As Instituições de Educação Infantil têm um papel importante e também o desafio de introduzir as crianças no mundo da literatura, para que conheçam personagens, autores e as diversas manifestações da cultura de tradição oral e escrita — como contos, cantigas de roda e parlendas. Esses elementos, que integram o passado e o presente, devem fazer parte do cotidiano dessas instituições com o objetivo de divulgar as diferentes formas de expressão cultural, o que só é possível em um contexto mediado por profissionais experientes e sensíveis.

A inserção dos cadernos da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, especialmente na perspectiva de Baptista (2016), reforça que a criança pequena deve ser compreendida como sujeito de linguagem, de cultura e de participação, e não como alguém que precisa ser preparado precocemente para a alfabetização. Assim, literatura, mediação e aprendizagem articulam-se como dimensões inseparáveis de uma prática pedagógica comprometida com a sensibilidade, a autonomia e a formação de sujeitos leitores desde os primeiros anos de vida.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAPTISTA, Mônica Correia et al. **Leitura e escrita na educação infantil**: reflexões sobre formação docente. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de orientação para formadores – ProLEEI. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026