RECIIN- Revista Científica Interdisciplinar

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roseli Brito Tenório Ramos

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da leitura na primeira infância, compreendendo-a como prática cultural, experiência estética, mediação simbólica e direito fundamental da criança na Educação Infantil. Parte-se da concepção de que a criança pequena não deve ser entendida como sujeito passivo diante dos livros, mas como leitora em formação, capaz de interpretar imagens, produzir sentidos, antecipar narrativas, participar de rodas de leitura, dialogar com personagens e construir vínculos afetivos com a linguagem literária. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos da educação brasileira e em autores que discutem infância, linguagem, literatura infantil, mediação de leitura e desenvolvimento humano. O estudo evidencia que a leitura na primeira infância não se limita à decodificação do sistema alfabético, pois envolve escuta, imaginação, oralidade, memória, afeto, interação, repertório cultural e participação social. Na Educação Infantil, ler para e com as crianças significa ampliar suas experiências com a linguagem, favorecer o desenvolvimento da escuta sensível, enriquecer o vocabulário, estimular a construção narrativa e fortalecer a relação entre criança, adulto, livro e cultura. O trabalho também discute o papel do professor como mediador de leitura, destacando a necessidade de planejamento intencional, seleção qualificada de obras, organização de espaços leitores e valorização da literatura como experiência cotidiana. Conclui-se que a leitura na primeira infância deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas, não como antecipação escolarizante da alfabetização, mas como experiência formativa, estética e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Primeira infância. Leitura. Literatura infantil. Mediação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A leitura na primeira infância constitui uma dimensão fundamental da formação humana, pois permite à criança pequena entrar em contato com narrativas, imagens, ritmos, sonoridades, personagens, memórias, culturas e modos diversos de compreender o mundo. Antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema de escrita alfabética, a criança já participa de práticas leitoras quando escuta histórias, observa imagens, manuseia livros, reconhece personagens, antecipa acontecimentos, comenta cenas, reconstrói enredos e estabelece relações entre a narrativa e suas próprias experiências. Nesse sentido, a leitura na

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

Educação Infantil não deve ser reduzida ao ensino precoce da alfabetização, mas compreendida como experiência cultural, estética, afetiva e simbólica.

A primeira infância corresponde a um período decisivo de constituição subjetiva, desenvolvimento da linguagem, formação dos vínculos afetivos e ampliação das experiências sociais. Nesse momento da vida, a criança aprende por meio das interações, da brincadeira, da exploração do ambiente, da escuta, da repetição, da imaginação e da relação com os adultos e com outras crianças. A leitura, quando inserida nesse contexto de modo cotidiano e significativo, amplia as possibilidades de expressão e compreensão infantil, pois oferece palavras, imagens e narrativas que ajudam a criança a nomear sentimentos, organizar experiências, compreender conflitos, imaginar outros mundos e participar de práticas culturais historicamente construídas (Vygotsky,2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que o currículo deve articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos (Brasil,2009). Esse princípio é essencial para compreender a leitura como parte do direito da criança ao acesso à cultura, à linguagem, à imaginação e à participação social. A mesma resolução define a criança como sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estabelecer que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser organizadas a partir dos eixos das interações e da brincadeira, garantindo às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil,2018). No campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a BNCC reconhece a importância das narrativas, da oralidade, da escuta de histórias, da familiaridade com livros, da imaginação e da participação das crianças em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a leitura na primeira infância deve ser

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

pensada como experiência ampliada de linguagem, e não como treino mecânico de letras, sílabas ou palavras.

A literatura infantil ocupa lugar privilegiado nesse processo. Os livros destinados às crianças pequenas não são apenas instrumentos pedagógicos para ensinar conteúdos; são objetos culturais, artísticos e estéticos. Por meio deles, a criança entra em contato com diferentes formas de linguagem, estilos narrativos, ilustrações, temas, personagens e estruturas simbólicas. Coelho (2000) compreende a literatura infantil como manifestação artística que participa da formação sensível e cultural da criança, permitindo-lhe ampliar a imaginação e a compreensão da vida. Nessa direção, a literatura não deve ser instrumentalizada apenas para transmitir valores morais ou ensinar conteúdos escolares, pois sua potência reside também na abertura ao imaginário, à ambiguidade, à emoção e à criação de sentidos.

Contudo, ainda são frequentes práticas pedagógicas que reduzem a leitura na Educação Infantil a atividades escolarizantes, como fichas sobre histórias, perguntas fechadas, pinturas padronizadas de personagens, cópias de palavras ou uso do livro apenas como pretexto para trabalhar letras. Esse tipo de prática tende a empobrecer a experiência literária, pois desloca o centro da leitura do encontro sensível com a narrativa para a execução de tarefas controladas pelo adulto. Para formar leitores desde a primeira infância, é necessário que a criança tenha contato regular, livre e mediado com bons livros, diferentes gêneros textuais, espaços leitores acolhedores e adultos que leiam com expressividade, escuta e intencionalidade (Bajard,2014).

O professor da Educação Infantil assume, portanto, papel central como mediador de leitura. Sua função não é apenas ler em voz alta, mas criar condições para que a leitura se torne experiência significativa. Isso envolve selecionar obras de qualidade, organizar ambientes com livros acessíveis, criar rituais de leitura, valorizar os comentários das crianças, reler histórias solicitadas pelo grupo, apresentar autores e ilustradores, explorar imagens, incentivar a oralidade e garantir que a literatura esteja presente na rotina, e não apenas em momentos eventuais. A mediação qualificada respeita o tempo da criança, acolhe suas interpretações e

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

reconhece que a formação leitora começa muito antes da alfabetização formal (Soares,2020).

A justificativa deste estudo está na necessidade de defender a leitura na primeira infância como prática pedagógica essencial à Educação Infantil. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, acesso desigual aos bens culturais e forte presença de dispositivos digitais, a escola pública assume papel decisivo na democratização do contato com livros, histórias e práticas de leitura. Para muitas crianças, a instituição de Educação Infantil é o primeiro espaço sistemático de encontro com a literatura. Assim, garantir experiências leitoras de qualidade é também uma forma de promover equidade cultural e ampliar direitos.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da leitura na primeira infância, compreendendo-a como prática cultural, estética, simbólica e pedagógica na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se discutir a concepção de criança leitora antes da alfabetização; compreender a literatura infantil como linguagem artística e formativa; analisar o papel da mediação docente nas práticas de leitura; refletir sobre a organização de espaços, tempos e materiais leitores; e problematizar os riscos da escolarização precoce da leitura na Educação Infantil.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos da educação brasileira e em autores que discutem infância, linguagem, leitura, literatura infantil e mediação pedagógica. O estudo está organizado em seções que abordam a criança como sujeito leitor, a leitura como experiência de linguagem, a literatura infantil na formação simbólica, a mediação docente, os espaços leitores e os desafios pedagógicos da leitura na primeira infância.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A criança pequena como sujeito leitor antes da alfabetização

Pensar a leitura na primeira infância exige, inicialmente, superar a ideia de que só lê aquele que já domina o código alfabético. Essa concepção restrita associa leitura apenas à decodificação de letras e palavras, desconsiderando

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

outras formas de produção de sentido que antecedem e acompanham a alfabetização. A criança pequena lê imagens, expressões faciais, gestos, entonações, objetos, ambientes, histórias, símbolos e situações sociais. Ela interpreta o mundo antes de ler convencionalmente a palavra escrita. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que o ato de ler está profundamente ligado à experiência, à interpretação da realidade e à construção de sentidos.

Na primeira infância, a criança participa de práticas leitoras quando escuta uma história narrada por um adulto, quando observa as ilustrações de um livro, quando reconhece a capa de uma obra conhecida, quando antecipa o trecho que será repetido, quando pede a releitura de uma narrativa ou quando reconstrói a história com suas próprias palavras. Tais práticas demonstram que a criança pequena não é receptora passiva da leitura, mas sujeito ativo que interpreta, seleciona, pergunta, comenta e atribui sentidos ao texto e às imagens (Bajard,2014).

A concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustenta essa leitura ampliada. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, que narra, questiona, imagina e produz cultura, o documento rompe com uma visão deficitária da infância, na qual a criança é vista apenas pelo que ainda não sabe ou pelo que será no futuro (Brasil,2009). A criança pequena não é uma "pré-leitora" no sentido de ausência; ela já é leitora de mundo, de imagens, de vozes, de gestos e de narrativas. A alfabetização formal ampliará suas possibilidades, mas não inaugura sua relação com a linguagem.

A perspectiva histórico-cultural também contribui para essa compreensão. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é mediado por signos, instrumentos e práticas culturais. A linguagem tem papel central nesse processo, pois organiza o pensamento, possibilita a comunicação e participa da constituição da subjetividade. Quando a criança escuta histórias, entra em contato com estruturas narrativas, vocabulário, sequências temporais, conflitos, personagens e modos de organização simbólica da experiência. A leitura mediada pelo adulto amplia, portanto, o repertório linguístico e cultural da criança.

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

É importante destacar que a relação da criança com o livro envolve corpo, afeto e sensorialidade. Na primeira infância, ler não é apenas ouvir palavras; é tocar o livro, virar páginas, observar imagens, aproximar-se do adulto, repetir sons, apontar figuras, rir, surpreender-se, assustar-se e pedir novamente. A leitura é uma experiência corporal e relacional. Crianças pequenas muitas vezes desejam ouvir a mesma história várias vezes, não por falta de novidade, mas porque a repetição lhes permite antecipar, compreender melhor, participar da narrativa e construir segurança simbólica (Reyes,2010).

A escuta de histórias também contribui para o desenvolvimento da oralidade. Ao ouvir narrativas, a criança amplia seu vocabulário, conhece diferentes formas de organização da fala, percebe ritmos, repetições, diálogos e estruturas textuais. Essa experiência favorece a construção de frases, a ampliação da memória verbal e a capacidade de narrar acontecimentos. Soares (2020) ressalta que a alfabetização deve ser compreendida em articulação com o letramento, isto é, com a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil, isso significa garantir que a criança esteja imersa em situações reais de linguagem, sem antecipar de forma mecânica o ensino sistemático do código escrito.

A criança pequena também lê imagens. Nos livros ilustrados, a imagem não é mera decoração do texto verbal; muitas vezes, ela amplia, tensiona, contradiz ou complementa a narrativa. A leitura de imagens mobiliza observação, inferência, comparação, imaginação e interpretação estética (Nikolajeva; Scott,2011). Quando uma criança observa detalhes de uma ilustração e comenta aspectos não mencionados pelo adulto, demonstra uma leitura própria da obra. Por isso, o professor precisa valorizar a imagem como linguagem, permitindo tempo para observação, conversa e construção de sentidos.

A leitura na primeira infância também favorece a construção da identidade. Ao encontrar personagens, famílias, culturas, corpos, territórios, afetos e conflitos diversos nos livros, a criança pode reconhecer aspectos de si mesma e conhecer realidades diferentes da sua. A literatura infantil pode ampliar o repertório cultural e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas, desde que a seleção das obras considere diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, territorial

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

e familiar (Debus,2017). A ausência de representações plurais nos acervos pode reforçar invisibilidades e limitar a experiência leitora das crianças.

Nesse sentido, reconhecer a criança como sujeito leitor antes da alfabetização implica assumir uma postura pedagógica específica. O professor não deve esperar que a criança "aprenda a ler" no sentido convencional para somente depois oferecer literatura. Ao contrário, é o contato precoce, cotidiano e significativo com livros, histórias, imagens e práticas sociais de leitura que contribui para formar leitores. A Educação Infantil tem papel decisivo nesse processo, não por antecipar o Ensino Fundamental, mas por garantir experiências culturais que sustentam a relação afetiva, estética e simbólica com a leitura.

2.2 Leitura, linguagem e desenvolvimento na primeira infância

A leitura na primeira infância está profundamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem. Desde os primeiros anos de vida, a criança constrói formas de comunicação por meio de gestos, sons, balbucios, olhares, expressões, movimentos, palavras e narrativas. A linguagem não surge de modo isolado, mas em contextos de interação, especialmente nas relações com adultos e outras crianças. Quando o adulto conversa com a criança, canta, nomeia objetos, lê histórias, responde aos seus gestos e acolhe suas manifestações, contribui para a ampliação de suas capacidades comunicativas e simbólicas (Vygotsky,2007).

A leitura compartilhada é uma das práticas mais potentes nesse processo. Ao ler para uma criança, o adulto oferece não apenas palavras, mas uma experiência de atenção conjunta. Ambos olham para o mesmo objeto, acompanham a mesma narrativa, compartilham emoções e constroem sentidos em comum. Essa situação favorece a linguagem porque cria um contexto afetivo e comunicativo no qual a criança pode perguntar, apontar, comentar, repetir, antecipar e relacionar a história com suas experiências (Reyes,2010).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a leitura de histórias contribui para a ampliação do vocabulário, da compreensão oral, da memória, da atenção, da imaginação e da organização temporal. Ao ouvir uma narrativa, a criança acompanha uma sequência de acontecimentos, identifica personagens, percebe

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

relações de causa e consequência e constrói expectativas sobre o desfecho. Esses processos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento narrativo, isto é, da capacidade de organizar experiências em forma de história (Bruner,1997).

Bruner (1997) argumenta que a narrativa é uma das formas centrais pelas quais os seres humanos constroem sentido sobre a realidade. Contar e ouvir histórias permite organizar o vivido, interpretar intenções, compreender conflitos e elaborar experiências. Na primeira infância, esse aspecto é especialmente relevante porque a criança está aprendendo a nomear o mundo e a si mesma. A literatura oferece estruturas simbólicas que ajudam a criança a lidar com medos, perdas, desejos, descobertas, frustrações e relações sociais.

A leitura também participa do desenvolvimento emocional. Histórias infantis frequentemente abordam separação, medo, coragem, ciúme, amizade, raiva, perda, cuidado, espera e transformação. Ao entrar em contato com essas experiências por meio da ficção, a criança pode reconhecer sentimentos e elaborar questões que fazem parte de sua vida. Bettelheim (2002), embora situado em uma perspectiva psicanalítica específica e passível de debate crítico, contribui ao afirmar que os contos de fadas oferecem imagens simbólicas que auxiliam a criança a lidar com conflitos internos. Ainda que essa leitura não deva ser universalizada, ela evidencia a dimensão emocional da literatura.

A leitura em voz alta também possui uma dimensão sonora. A criança pequena é sensível ao ritmo, à repetição, à musicalidade, à rima, à pausa e à entonação. Poemas, parlendas, cantigas, trava-línguas e narrativas acumulativas favorecem experiências linguísticas que aproximam leitura, corpo e oralidade (Kishimoto,2011). A literatura para a infância não deve ser restrita ao texto narrativo tradicional; ela inclui livros de imagem, poesia, adivinhas, literatura oral, contos populares, livros informativos e diferentes gêneros que ampliam o repertório cultural da criança.

A BNCC, ao tratar do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", enfatiza a importância das experiências em que as crianças possam participar de situações de escuta e fala, ouvir histórias, manusear livros, ampliar repertórios de narrativas e expressar ideias, desejos e sentimentos (Brasil,2018). Essa orientação

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

reforça que a linguagem na Educação Infantil deve ser vivida em contextos sociais significativos, vinculada às interações e às brincadeiras. A leitura, portanto, deve compor a rotina como prática viva de linguagem, e não como atividade isolada ou artificial.

A leitura também prepara indiretamente a criança para futuras aprendizagens relacionadas à escrita, mas esse não deve ser seu único objetivo. Ao conviver com livros, a criança compreende progressivamente que há uma direção de leitura, que textos e imagens se relacionam, que a escrita registra falas e ideias, que os livros possuem autor, ilustrador, capa, título e sequência. Essas aprendizagens pertencem ao universo do letramento e são importantes para a alfabetização futura (Soares,2020). Contudo, quando a Educação Infantil transforma essa aproximação em treino precoce de letras e sílabas, corre o risco de empobrecer a experiência leitora.

A linguagem escrita deve aparecer na Educação Infantil como prática social: nomes das crianças, listas, bilhetes, receitas, convites, placas, livros, calendários, legendas de desenhos, registros de projetos e produções coletivas. A criança percebe a função social da escrita quando ela aparece em situações reais e significativas. O problema ocorre quando a leitura é reduzida a exercícios mecânicos sem sentido, como cobrir pontilhados, repetir sílabas ou identificar letras fora de contexto. Essas práticas podem gerar desinteresse, ansiedade e uma relação instrumental com a linguagem (Ferreiro,2011).

A leitura na primeira infância também se relaciona à imaginação. Para Vygotsky (2014), a imaginação não é fuga da realidade, mas reelaboração criativa das experiências vividas. A criança imagina a partir dos elementos culturais que conhece. Quanto mais ricas forem suas experiências, maior será seu repertório para criar. A literatura amplia esse repertório ao apresentar mundos possíveis, personagens fantásticos, situações inesperadas, metáforas e formas diversas de existência. Desse modo, ler é também alimentar a capacidade de imaginar.

Portanto, a leitura na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da emoção, da imaginação e da participação social. Sua importância não se limita à preparação para a alfabetização, embora

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

também contribua para ela. O valor da leitura está em oferecer à criança experiências simbólicas profundas, por meio das quais ela amplia suas formas de compreender o mundo, os outros e a si mesma.

2.3 Literatura infantil como experiência estética, cultural e humanizadora

A literatura infantil deve ser compreendida como arte e não apenas como recurso didático. Essa afirmação é fundamental porque, em muitos contextos escolares, os livros são escolhidos somente pela possibilidade de ensinar uma moral, introduzir uma data comemorativa ou trabalhar determinado conteúdo. Embora a literatura possa dialogar com temas pedagógicos, sua força formativa está em produzir experiência estética, afetiva e simbólica. A criança tem direito ao contato com obras literárias de qualidade, que provoquem imaginação, sensibilidade, curiosidade, estranhamento e prazer estético (Candido,2011).

Candido (2011) defende a literatura como direito humano, pois ela permite ao sujeito organizar emoções, ampliar a compreensão da realidade e acessar formas complexas de humanidade. Embora sua reflexão não trate exclusivamente da Educação Infantil, ela oferece base importante para pensar a literatura desde a primeira infância como direito cultural. Crianças pequenas também têm direito ao belo, ao poético, ao humor, ao suspense, à fantasia e à complexidade simbólica. Não se deve oferecer a elas apenas textos simplificados, moralizantes ou pedagogicamente óbvios.

A literatura infantil de qualidade respeita a inteligência da criança. Isso não significa produzir textos difíceis de maneira artificial, mas reconhecer que a criança é capaz de lidar com ambiguidades, emoções, silêncios, imagens poéticas e narrativas abertas. Obras excessivamente explicativas tendem a limitar a interpretação, enquanto textos literários mais ricos convidam a criança a participar da construção de sentidos (Hunt,2010). A boa literatura infantil não entrega tudo pronto; ela cria espaço para que a criança imagine, pergunte e interprete.

A ilustração ocupa papel central na literatura para a primeira infância. Em livros ilustrados e livros de imagem, o sentido é construído na relação entre palavra, imagem, silêncio, cor, traço, enquadramento, sequência e materialidade do livro. Nikolajeva e Scott (2011) discutem que texto verbal e imagem podem estabelecer

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

relações de complementaridade, contraponto ou expansão. Isso significa que a criança não apenas "vê figuras", mas lê visualmente a narrativa. Em muitos casos, a imagem apresenta informações que não estão no texto verbal, exigindo observação atenta e inferência.

Os livros de imagem são particularmente importantes para crianças pequenas e também para crianças ainda não alfabetizadas, pois permitem experiências autônomas de leitura visual. Ao narrar um livro sem palavras, a criança organiza sequência, interpreta expressões, cria falas para personagens, formula hipóteses e constrói uma narrativa oral. Essa prática desafia a ideia de que o texto escrito é a única forma legítima de leitura. Na Educação Infantil, os livros de imagem devem ocupar lugar destacado nos acervos e nas propostas pedagógicas.

A literatura também favorece a ampliação cultural. Contos tradicionais, narrativas indígenas, histórias africanas e afro-brasileiras, literatura popular, poemas, livros contemporâneos, narrativas urbanas e obras de diferentes regiões permitem que a criança conheça múltiplos repertórios. Essa diversidade é essencial em uma Educação Infantil comprometida com a formação plural, democrática e antirracista (Debus,2017). A escolha dos livros nunca é neutra: acervos compostos apenas por personagens brancos, famílias padronizadas e referências eurocentradas limitam a representação das infâncias brasileiras.

Nesse sentido, a mediação literária precisa considerar critérios estéticos, éticos e culturais. É necessário perguntar: quais crianças aparecem nos livros? Quais famílias são representadas? Quais corpos, cabelos, territórios, culturas e línguas ganham visibilidade? A literatura pode combater estereótipos ou reforçá-los. Por isso, a seleção de obras exige responsabilidade pedagógica. Livros com imagens racistas, representações estereotipadas de povos indígenas, deficiência tratada como pena ou personagens femininas restritas à passividade precisam ser analisados criticamente.

A literatura infantil também contribui para a construção da empatia. Ao acompanhar personagens em diferentes situações, a criança experimenta pontos de vista diversos e entra em contato com emoções que podem ser semelhantes ou diferentes das suas. Essa experiência não deve ser confundida com ensino moral

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

direto; trata-se de uma abertura sensível ao outro. A criança pode compreender medo, alegria, perda, coragem ou solidariedade por meio da narrativa, sem que o adulto precise transformar a história em lição explícita (Petit,2009).

O contato cotidiano com literatura também fortalece vínculos. A cena de leitura entre adulto e criança envolve proximidade, voz, atenção, escuta e partilha. Reyes (2010) destaca que a leitura nos primeiros anos está profundamente associada à presença do adulto mediador, pois é por meio da voz, do corpo e do afeto que o livro se torna experiência viva. A criança se vincula à leitura também porque se vincula a quem lê para ela. Por isso, a qualidade da mediação importa tanto quanto a qualidade do acervo.

Na Educação Infantil, a literatura deve atravessar a rotina. Não basta realizar uma "hora da história" ocasional. Os livros precisam estar disponíveis, acessíveis e presentes em diferentes momentos do dia: na chegada, nas rodas, nos cantos, nos momentos de descanso, nos projetos, nas brincadeiras, nas transições e nas relações com as famílias. A leitura cotidiana cria familiaridade, desejo e pertencimento. Quando o livro aparece apenas como evento excepcional, sua presença tende a ser frágil.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil defendem a importância de experiências diversificadas, materiais adequados, participação das crianças e práticas que respeitem seus direitos fundamentais. O documento foi elaborado pelo MEC, UNICEF, Undime, Fundação Orsa e Ação Educativa como instrumento de autoavaliação participativa das instituições de Educação Infantil. Essa perspectiva ajuda a compreender que a qualidade das práticas leitoras depende de condições institucionais: acervo, formação docente, espaços adequados, tempo na rotina e projeto pedagógico.

Portanto, a literatura infantil deve ser tratada como experiência estética, cultural e humanizadora. Ela amplia o mundo da criança, oferece palavras para o indizível, cria vínculos, fortalece a imaginação e democratiza o acesso à cultura. Reduzi-la a instrumento de ensino de letras ou moralização seria desperdiçar sua potência formativa. Na primeira infância, ler literatura é abrir espaços para sentir, imaginar, interpretar e existir simbolicamente.

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

2.4 O professor como mediador de leitura na Educação Infantil

O professor da Educação Infantil exerce papel decisivo na formação do leitor na primeira infância. Sua atuação não se limita a escolher um livro e lê-lo em voz alta; envolve planejamento, sensibilidade, conhecimento literário, escuta das crianças, organização do ambiente e compreensão da leitura como prática cultural. A mediação de leitura é uma ação intencional que aproxima criança, livro, linguagem e mundo, criando condições para que a experiência literária seja significativa (Bajard,2014).

A primeira responsabilidade do professor mediador é selecionar obras de qualidade. Essa escolha deve considerar aspectos literários, visuais, culturais e éticos. Livros com texto bem construído, ilustrações expressivas, projeto gráfico cuidadoso, diversidade temática e abertura interpretativa tendem a favorecer experiências mais ricas. Não basta escolher livros pela faixa etária indicada pela editora ou pela possibilidade de trabalhar um conteúdo específico. A seleção precisa reconhecer a criança como sujeito capaz de fruir literatura (Hunt,2010).

O professor também precisa conhecer o livro antes de apresentá-lo ao grupo. Ler previamente a obra permite identificar ritmo, pausas, personagens, imagens importantes, vocabulário, possibilidades de diálogo e eventuais questões sensíveis. A leitura em voz alta exige preparo. Entonação, cadência, silêncio, expressividade e respeito ao texto fazem diferença na experiência da criança. Uma leitura apressada, sem envolvimento ou interrompida por explicações excessivas, pode reduzir o impacto da narrativa (Reyes,2010).

A mediação qualificada não transforma a história em interrogatório. Após a leitura, é comum que adultos façam perguntas fechadas para verificar se a criança "entendeu": quem era o personagem, onde ele morava, o que aconteceu no final. Embora algumas perguntas possam ser pertinentes, a mediação literária precisa abrir espaço para comentários espontâneos, interpretações diversas, relações com experiências pessoais e retomadas da narrativa. Perguntas como "o que vocês perceberam?", "qual parte chamou atenção?" ou "o que vocês acham que esse personagem sentiu?" tendem a favorecer respostas mais autorais.

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

É necessário cuidado para não instrumentalizar toda leitura. Quando cada história gera imediatamente uma ficha, desenho obrigatório ou atividade dirigida, a criança pode aprender que o livro sempre vem acompanhado de uma tarefa. Isso tende a deslocar o prazer e a escuta literária para uma lógica de produção escolar. A leitura pode, sim, gerar desdobramentos, como brincadeiras, dramatizações, conversas, desenhos livres, construção de personagens ou investigações. Porém, esses desdobramentos devem respeitar o sentido da experiência e não substituir a literatura por exercícios mecânicos (Soares,2020).

O professor mediador também precisa respeitar a repetição. Crianças pequenas frequentemente solicitam a mesma história muitas vezes. Essa repetição não deve ser vista como limitação, mas como forma de apropriação. Ao ouvir novamente, a criança antecipa trechos, participa da narrativa, percebe detalhes, memoriza expressões e constrói segurança. A repetição permite que a criança passe de ouvinte a participante ativa da leitura (Reyes,2010). Por isso, reler é uma prática pedagógica importante.

A roda de leitura é uma estratégia relevante, mas não deve ser o único formato. Algumas crianças escutam melhor em pequenos grupos; outras preferem manusear livros individualmente; algumas se aproximam aos poucos; outras precisam de mediações corporais ou visuais. A leitura pode acontecer no tapete, no parque, na biblioteca, em cabanas, embaixo de árvores, em pequenos cantos ou em momentos de acolhimento. Variar os contextos favorece diferentes formas de participação.

A mediação de leitura também envolve a construção de autonomia. Os livros devem estar ao alcance das crianças, e não guardados apenas para uso controlado pelo adulto. Quando a criança pode escolher, folhear, comparar, levar ao colega, pedir leitura e retornar a uma obra conhecida, constrói relação de pertencimento com o acervo. É evidente que os livros precisam ser cuidados, mas o cuidado se aprende pelo uso orientado, não pela proibição. Acervos trancados preservam o objeto, mas impedem a formação leitora.

O professor deve ainda valorizar as falas infantis durante a leitura. Comentários aparentemente simples podem revelar interpretações sofisticadas.

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

Uma criança que diz que um personagem "está triste porque ficou sozinho" está realizando inferência emocional. Outra que percebe uma mudança de cor na ilustração está lendo visualmente a obra. O mediador precisa acolher essas leituras e, quando adequado, devolvê-las ao grupo, ampliando a conversa literária.

A leitura também pode dialogar com a brincadeira. Depois de ouvir uma história, as crianças podem incorporar personagens ao faz de conta, reconstruir cenários, criar novos finais ou transformar objetos em elementos da narrativa. Esse movimento não precisa ser totalmente dirigido. Muitas vezes, a melhor mediação é disponibilizar materiais e observar como o grupo reelabora a história na brincadeira. A literatura alimenta o brincar, e o brincar devolve à literatura novas interpretações (Kishimoto,2011).

Outro aspecto fundamental é o envolvimento das famílias. A formação leitora não depende apenas da escola, mas a escola pode incentivar práticas de leitura em casa, respeitando as diferentes condições familiares. Sacolas literárias, empréstimos de livros, rodas com familiares, bilhetes orientadores e projetos de leitura compartilhada podem fortalecer a relação entre criança, família e livro. No entanto, é preciso evitar culpabilizar famílias que não possuem repertório leitor ou tempo disponível. A instituição deve atuar como parceira, não como julgadora.

O professor mediador precisa também enfrentar desigualdades de acesso. Muitas crianças chegam à Educação Infantil sem acervo doméstico ou experiências regulares de leitura literária. Isso não deve ser interpretado como falta da família, mas como expressão de desigualdades sociais e culturais. A escola pública tem responsabilidade na democratização do acesso à literatura. Quanto mais desigual for o contexto social, mais importante se torna garantir acervos qualificados, leitura diária e mediação competente na instituição.

A formação docente é condição essencial para essa prática. Muitos professores não receberam formação consistente em literatura infantil, leitura de imagem, mediação literária ou critérios de seleção de acervo. Por isso, projetos institucionais de formação continuada são necessários para ampliar repertórios e qualificar práticas. Ler literatura infantil, discutir obras, analisar ilustrações, conhecer

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

autores e compartilhar experiências de mediação são ações importantes para fortalecer o trabalho docente (Kramer,2006).

Assim, o professor como mediador de leitura atua entre o livro e a criança, mas também entre a criança e a cultura. Sua presença pode transformar o livro em experiência viva ou reduzi-lo a tarefa escolar. A mediação qualificada exige intencionalidade, escuta, repertório e sensibilidade. Na primeira infância, formar leitores significa criar encontros significativos com a linguagem, sustentados por afeto, regularidade e qualidade estética.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na primeira infância é uma prática essencial para a formação integral da criança, pois articula linguagem, imaginação, afeto, cultura, pensamento, oralidade e participação social. Antes mesmo de ler convencionalmente as palavras, a criança já interpreta imagens, gestos, vozes, narrativas, símbolos e situações. Por isso, ela deve ser reconhecida como sujeito leitor desde os primeiros anos de vida.

O estudo permitiu compreender que a literatura infantil não deve ser reduzida a instrumento para ensinar conteúdos, moralizar comportamentos ou antecipar a alfabetização. Sua potência está na experiência estética, simbólica e humanizadora que oferece à criança. O contato cotidiano com livros de qualidade amplia repertórios, fortalece vínculos, desenvolve a escuta, enriquece a linguagem e favorece a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesma.

A mediação docente mostrou-se decisiva nesse processo. O professor é responsável por selecionar boas obras, organizar espaços leitores, garantir tempo para leitura, valorizar a participação das crianças, respeitar suas interpretações e criar uma relação afetiva com os livros. Mediar leitura na Educação Infantil exige sensibilidade, formação, intencionalidade e compromisso com o direito da criança à cultura.

Também se evidenciou que a formação leitora depende da organização dos espaços, tempos e materialidades. Livros acessíveis, acervos diversos, ambientes acolhedores, leitura diária, liberdade de escolha e participação das famílias são

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

condições fundamentais para que a leitura se torne parte viva do cotidiano infantil. A ausência dessas condições enfraquece o discurso sobre formação de leitores.

Conclui-se que a leitura na primeira infância deve ocupar lugar central na Educação Infantil, não como prática escolarizante, mas como experiência cultural e formativa. Formar leitores desde cedo significa garantir às crianças o direito de imaginar, escutar, narrar, perguntar, emocionar-se e participar de uma herança cultural que amplia sua humanidade. A escola que lê com as crianças não apenas ensina sobre livros; ela oferece mundos.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil — OBECI**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Vol I, No.1, 101-198.8, 2026 I,Ed.CEAPE-ANGOLA, ISBN. 978989-9133-90-7

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.
SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2014.

Submetido: Data/ Revisado: 29 de Outubro bro de 2026

Data/ Aceite: 31 de Outubro de 2026

Publicado:01 de Novembro de 2026