UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THAYLANI DELMAR VIEIRA MACHADO E SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA
2026

THAYLANI DELMAR VIEIRA MACHADO E SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Graciele de Lima

JOÃO PESSOA

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Thaylani Delmar Vieira Machado e.
A contribuição das práticas de leitura literária para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil / Thaylani Delmar Vieira Machado e Silva. - João Pessoa, 2026.
54 f. : il.

Orientação: Maria Graciele de Lima.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Leitura literária. 2. Literatura infantil. 3. Desenvolvimento cognitivo. 4. Educação infantil. 5. Infância. I. Lima, Maria Graciele de. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2:028(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

THAYLANI DELMAR VIEIRA MACHADO E SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

APROVADA EM: 13/08/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA GRACIELE DE LIMA
Data: 14/08/2026 21:35:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria Graciele de Lima - UFPB

(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
PATRICIA SILVA ROSAS DE ARAUJO
Data: 14/08/2026 20:14:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Patrícia Silva Rosas de Araújo - UFPB

(Professora Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANA CRISTINA BATISTA DE SOUZA ROSA
Data: 14/08/2026 14:58:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Ana Cristina Batista de Souza Rosa - UFPB

(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA – PB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que encontraram na leitura literária um espelho de suas próprias almas, reconhecendo-se nas histórias e descobrindo, por meio delas, novas formas de compreender o mundo. Dedico-o, de modo especial, às mulheres e meninas afegãs, cujos sonhos de estudar, ler, escrever e expressar suas vozes foram privados. Que este trabalho seja também uma homenagem ao direito inalienável de toda criança e de toda mulher à educação, à Literatura e à liberdade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu pai, que me apresentou o universo da leitura de forma tão leve e natural que somente na vida adulta compreendi o quanto esse gesto foi extraordinário. Foi por meio desse incentivo silencioso que aprendi a enxergar nos textos não apenas histórias, mas também possibilidades, refúgio e transformação.

À minha orientadora, Maria Graciele, por toda a atenção, paciência e carinho dedicados a este trabalho. Sua orientação foi essencial para que esta pesquisa encontrasse seu melhor caminho.

Às minhas amigas, que, entre idas e vindas, nunca me deixaram para trás. Obrigada por caminharem ao meu lado, por compreenderem minhas ausências, celebrarem minhas pequenas vitórias e tornarem os dias mais leves quando tudo parecia pesado.

A todos aqueles que cruzaram meu caminho ao longo desta jornada e, de diferentes formas, contribuíram para que ela fosse mais feliz. Em meio aos desafios, foram os encontros, os sorrisos e os gestos de afeto que deram sentido ao percurso e me lembraram de que nenhuma conquista é construída sozinha.

E, por fim, a mim mesma. Por não ter desistido nos momentos em que o cansaço parecia maior do que os sonhos, por ter encontrado força mesmo nas incertezas e por chegar até aqui. Que esta conquista seja sempre a lembrança de que a coragem também se revela na persistência e de que cada passo, por menor que parecesse me trouxe até este momento tão significativo da minha história.

RESUMO

Este trabalho discute a contribuição da leitura literária para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Parte-se da concepção de infância apresentada pela BNCC, que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de seus processos de aprendizagem, para então analisar de que forma a Literatura Infantil dialoga com os campos de experiência e com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pelo documento. Em seguida, discutem-se as contribuições de pesquisadores e pesquisadoras voltados à Literatura e à formação de pessoas leitoras, como Carvalho e Baroukh (2025), Antonio Candido (2004), Maria Alice Faria (2021), entre outros, além de estudos empíricos recentes sobre os efeitos da leitura por prazer no desenvolvimento cognitivo e emocional infantil. Posteriormente, discute-se o desenvolvimento cognitivo infantil como processo socialmente construído, destacando-se os conceitos de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) propostos por Vygotsky (1998; 2009), bem como o papel da leitura literária como estímulo à linguagem, à imaginação e à construção de sentidos. Por fim, evidencia-se a importância da mediação de docentes nas práticas de leitura e da formação de pessoas leitoras desde a Educação Infantil, com base nos referencias já citados. Conclui-se que a leitura literária constitui uma experiência cultural e formativa indispensável à formação integral da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Leitura Literária; Literatura Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil; Infância.

ABSTRACT

This study discusses the contribution of literary reading to children's cognitive development in Early Childhood Education, based on the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018) and Vygotsky's historical-cultural perspective. It begins with the concept of childhood presented in the BNCC, which recognizes children as subjects of rights and active participants in their own learning processes. From this perspective, the study examines how Children's Literature is connected to the fields of experience and the learning and development rights established by the document. It then discusses the contributions of scholars dedicated to literature and reader education, such as Carvalho and Baroukh (2025), Antonio Candido (2004), Maria Alice Faria (2021), among others, as well as recent empirical studies on the effects of reading for pleasure on children's cognitive and emotional development. Next, children's cognitive development is analyzed as a socially constructed process, emphasizing Vygotsky's concepts of mediation and the Zone of Proximal Development (ZPD) (1998; 2009), as well as the role of literary reading in fostering language, imagination, and meaning-making. Finally, the study highlights the importance of teachers' mediation in reading practices and of fostering readers from Early Childhood Education onward, drawing on the authors discussed throughout the study. It concludes that literary reading constitutes an indispensable cultural and formative experience for the holistic development of children in Early Childhood Education.

Keywords: Literary Reading; Children's Literature; Cognitive Development; Early Childhood Education; Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo* (2013) 24
Figura 2 - Página da obra *A Casa dos Sentimentos* (2015) 25
Figura 3 – Ilustração da obra *O Ratinho, O morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado* (2002) 34
Figura 4 - Ilustração da obra *O Ratinho, O morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado* (2002) 36
Figura 5 - Página da obra *O Ratinho, O morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado* (2002) 37
Figura 6 - Página da obra *Meu Crespo é de Rainha* (2018) 39
Figura 7 - Página da obra *Meu Crespo é de Rainha* (2018) 40
Figura 8 - Página da obra *Chapeuzinho Amarelo* (2006) 42
Figura 9 - Página da obra *Chapeuzinho Amarelo* (2006) 43
Figura 10 - Página da obra *Chapeuzinho Amarelo* (2006) 44
Figura 11 - Página da obra *Chapeuzinho Amarelo* (2006) 45

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **11**

2 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **13**

2.1 Concepção de infância e aprendizagem na BNCC 13

2.2 A leitura literária na Educação Infantil e os campos de experiência 15

2.3 Os comportamentos leitores na Educação Infantil 16

3 A LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA **20**

3.1 Fundamentos do desenvolvimento cognitivo na infância 20

3.2 As práticas de leitura literária e o desenvolvimento cognitivo 22

3.3 A formação de pessoas leitoras de Literatura na Educação Infantil 26

3.4 Mediação da leitura literária: contribuições para o desenvolvimento cognitivo 29

4 MEDIANDO A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROPOSTAS **32**

4.1 Critérios para a escolha das obras literárias 32

4.2 *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*: entre o suspense e a construção de hipóteses 33

4.2.1 *Meu Crespo é de Rainha*: identidade, autoestima e valorização da diversidade 38

4.2.2 *Chapeuzinho Amarelo*: quando a linguagem ajuda a vencer o medo. 43

CONSIDERAÇÕES FINAIS **50**

REFERÊNCIAS **53**

1 INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil ocupa papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, sobretudo no que se refere à ampliação da linguagem, da imaginação e da capacidade de construção de sentidos sobre o mundo. Para além de seu valor estético e cultural, a Literatura constitui uma experiência formativa que favorece processos cognitivos essenciais à aprendizagem, como a atenção, a memória, o raciocínio e a interpretação. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral discutir a contribuição da leitura literária para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, analisando também estratégias de mediação da leitura literária que possam favorecer esse desenvolvimento nessa etapa da escolarização.

A escolha do tema justifica-se pela relevância da leitura literária como prática cultural e educativa nos primeiros anos de escolarização, período em que as crianças constroem importantes bases para seu desenvolvimento linguístico, simbólico, cognitivo e social. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens, atribuindo às experiências culturais, entre elas, a Literatura, papel essencial na formação infantil. Compreender de que forma o contato com narrativas, histórias e poemas contribui para o desenvolvimento cognitivo torna-se, portanto, fundamental para a organização de experiências significativas de leitura na Educação Infantil.

Para alcançar o objetivo geral proposto, foram estabelecidos três objetivos específicos: apresentar a leitura literária na Educação Infantil segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); discutir o conceito de cognição a partir dos autores que fundamentam este estudo, bem como a noção de desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky; e propor possibilidades de mediação da leitura literária na Educação Infantil que possam favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Para o desenvolvimento deste estudo, adota-se a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo resulta das interações sociais e da mediação cultural, sendo a linguagem e a imaginação elementos centrais nesse processo. Dialoga-se também com autores que discutem a Literatura Infantil e a formação de pessoas leitoras, como Carvalho e Baroukh (2025), Candido (2011), Faria (2021) e Zilberman (2003), além de estudos empíricos recentes, como o de Sun et al. (2024), acerca dos efeitos da leitura por prazer no desenvolvimento infantil. A discussão sobre cognição considera, ainda, as contribuições de Gazzaniga, Heatherton e Halpern (2018), que abordam processos como

linguagem, memória, raciocínio e tomada de decisão, estabelecendo um diálogo com a perspectiva histórico-cultural adotada neste trabalho.

No decorrer da pesquisa, a relação entre leitura literária, mediação e desenvolvimento cognitivo é também discutida a partir de diferentes obras da Literatura Infantil. Para a elaboração das propostas de mediação apresentadas ao final do trabalho, foram selecionadas as obras *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado* (2002), de Audrey Wood e Don Wood; *Meu Crespo é de Rainha* (2018), de bell hooks, com ilustrações de Chris Raschka; e *Chapeuzinho Amarelo* (2006), de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo. A escolha dessas obras está relacionada às diferentes possibilidades de mobilização de processos cognitivos, como atenção, memória, imaginação, linguagem, formulação de hipóteses, interpretação e resolução de problemas, além de possibilitar discussões sobre emoções, criatividade, identidade e valorização da diversidade.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos e documentos, possibilitando a análise e a discussão das contribuições teóricas existentes sobre o tema. A pesquisa documental, por sua vez, fundamenta-se na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que orienta a Educação Infantil no Brasil. Como ferramenta de apoio à escrita acadêmica, utilizou-se o ChatGPT (OpenAI, versão GPT-5.5) para auxiliar na revisão textual, na melhoria da coerência e coesão, na redução de repetições e na adequação às normas da ABNT, permanecendo sob responsabilidade da autora a análise, a redação final e a validação de todo o conteúdo apresentado.

O presente trabalho está organizado em quatro seções. A primeira corresponde à Introdução. A segunda apresenta e discute a leitura literária na Educação Infantil à luz da BNCC, abordando a concepção de infância e aprendizagem, sua relação com os campos de experiência e os comportamentos leitores desenvolvidos nessa etapa. A terceira discute a relação entre a leitura literária e o desenvolvimento cognitivo infantil, apresentando diferentes compreensões acerca da cognição, os fundamentos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, as contribuições das práticas de leitura literária, a formação de pessoas leitoras e a mediação docente nesse processo. A quarta apresenta possibilidades de mediação da leitura literária na Educação Infantil, contemplando critérios para a escolha das obras e propostas de mediação a partir de *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*, *Meu Crespo é de Rainha* e *Chapeuzinho Amarelo*, relacionando essas experiências às possibilidades de favorecimento do desenvolvimento cognitivo infantil.

2 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC

A presente seção tem como objetivo analisar a leitura literária no contexto da Educação Infantil, considerando as diretrizes e recomendações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A BNCC reconhece as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Nesse sentido, o documento afirma que "a criança observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e constrói conhecimentos" (Brasil, 2018, p. 38).

Essa concepção rompe com perspectivas que compreendem a infância apenas como preparação para etapas posteriores da escolarização. Ao invés de uma visão centrada na antecipação de conteúdos e habilidades formais, passa-se a considerar a infância como uma etapa com valor próprio, marcada por formas específicas de pensar, agir e compreender o mundo. Isso implica reconhecer que as experiências vividas pelas crianças no presente possuem sentido e importância em si mesmas, não sendo subordinadas exclusivamente a aprendizagens futuras.

Ao reconhecer as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC atribui às experiências culturais papel fundamental na formação infantil. Nesse contexto, a leitura literária assume relevância como um direito das crianças que favorece situações de imaginação, linguagem, participação e construção dos sentidos, contribuindo para o desenvolvimento integral infantil.

2.1 Concepção de infância e aprendizagem na BNCC

A BNCC apresenta uma concepção contemporânea de infância, compreendendo as crianças como sujeitos de direitos e participante ativa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente de perspectivas tradicionais que enxergavam a infância como etapa preparatória para a vida adulta, o documento reconhece a criança como indivíduo capaz de interpretar o mundo, produzir cultura e construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais.

A leitura literária deve ser incentivada desde as etapas iniciais da Educação Básica, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral do estudante. Nesse sentido, a Literatura é compreendida como elemento formativo que dialoga com diferentes dimensões do

desenvolvimento humano, incluindo aspectos cognitivos, sociais e emocionais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reforça a importância de uma formação que contemple o desenvolvimento global do sujeito.

Sob essa perspectiva, o processo de aprendizagem na Educação Infantil ocorre por meio das interações e das experiências estabelecidas pela criança com o ambiente, com outras crianças e com os adultos. A BNCC enfatiza que o desenvolvimento infantil não deve ser reduzido à aquisição precoce de conteúdos escolares, mas compreendido em sua dimensão integral, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e simbólicos.

De acordo com a BNCC, os campos de experiências constituem um arranjo curricular que busca integrar as vivências das crianças aos conhecimentos culturais, uma vez que "os campos constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 38). Essa compreensão evidencia que a aprendizagem na Educação Infantil deve partir das experiências vividas pelas crianças, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo a construção significativa de novos saberes.

A partir dessa concepção, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tais direitos constituem fundamentos essenciais para o trabalho pedagógico com crianças pequenas, uma vez que reconhecem a importância das experiências vividas no cotidiano escolar para a formação integral do sujeito.

A Literatura Infantil dialoga diretamente com esses direitos de aprendizagem, pois favorece experiências de convivência, participação e expressão. Ao ouvir histórias, interagir com textos literários e compartilhar interpretações, a criança participa de práticas culturais que ampliam suas possibilidades de comunicação, imaginação e construção simbólica.

Além disso, as experiências literárias contribuem para que a criança desenvolva formas de compreender a si mesma, ao outro e ao mundo ao seu redor. As narrativas possibilitam o contato com diferentes emoções, conflitos, culturas e modos de vida, favorecendo processos de identificação e ampliação do repertório cultural infantil.

Nesse sentido, a Literatura Infantil não deve ser compreendida como instrumento pedagógico, mas como experiência formativa capaz de contribuir para o desenvolvimento da subjetividade e da capacidade interpretativa da criança. A presença da Literatura na Educação Infantil, portanto, relaciona-se diretamente à concepção de infância defendida pela BNCC,

que valoriza a criança em sua integralidade e reconhece a importância das experiências culturais no processo de aprendizagem.

2.2 A leitura literária na Educação Infantil e os campos de experiência

Como já vimos anteriormente, a organização curricular proposta pela BNCC para a Educação Infantil ocorre por meio dos chamados “campos de experiência”, os quais estruturam as práticas pedagógicas a partir das vivências e interações das crianças. Diferentemente de modelos curriculares centrados em disciplinas fragmentadas, os campos de experiência valorizam a aprendizagem construída no cotidiano, considerando as múltiplas formas pelas quais as crianças exploram, interpretam e atribuem sentidos ao mundo.

Entre os campos de experiência estabelecidos pela BNCC, destaca-se “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, diretamente relacionado às práticas de oralidade, leitura e Literatura Infantil. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois “é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições e nas narrativas que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2018, p. 40). A leitura literária assume papel central nesse processo ao favorecer experiências que articulam linguagem, pensamento e construção simbólica. O contato frequente com narrativas possibilita que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas à oralidade, à escuta e à interpretação, além de ampliar seu repertório linguístico e cultural.

Ao ouvir histórias, as crianças não apenas acompanham a narrativa, mas também manifestam comportamentos leitores ao participar ativamente do processo de construção de sentidos. Durante a leitura, formulam hipóteses, interpretam situações, antecipam acontecimentos e estabelecem relações entre os elementos da narrativa e suas experiências pessoais. Dessa forma, a Literatura promove um movimento constante de interação entre imaginação, pensamento e linguagem.

A oralidade ocupa lugar fundamental nas práticas literárias desenvolvidas na Educação Infantil. Antes mesmo de dominar convencionalmente a leitura e a escrita, a criança já participa de práticas comunicativas que envolvem escuta, diálogo e interpretação. Nesse contexto, a leitura realizada pelos(as) professores(as) possibilita que as crianças entrem em contato com diferentes estruturas narrativas, expressões linguísticas e formas de organização do pensamento.

Além disso, a narrativa literária contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação infantil. Ao entrar em contato com personagens, conflitos e cenários fictícios, as crianças ampliam suas possibilidades de interpretação da realidade e desenvolvem formas simbólicas de compreender o mundo. A imaginação, nesse sentido, não representa afastamento da realidade, mas uma importante forma de elaboração das experiências vividas pela criança.

Conforme Vygotsky, a imaginação constitui uma capacidade essencial do ser humano, sendo entendida como uma atividade criadora, pois o autor "enfoca e analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem" (Vygotsky, 2009, p. 5). Isso se manifesta como atividade criativa que organiza, transforma e recria a experiência vivida, sendo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a Literatura Infantil atua como importante mediador simbólico, pois favorece a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. A leitura literária, portanto, apresenta-se como importante instrumento de mediação simbólica, favorecendo a ampliação do pensamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Além do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a leitura literária também dialoga com outros campos de experiência propostos pela BNCC, como "O eu, o outro e o nós" e "Traços, sons, cores e formas". Isso ocorre porque as experiências literárias envolvem aspectos relacionados à convivência, à expressão de emoções, à sensibilidade estética e à construção das relações sociais. Nesse sentido, a BNCC afirma que "por meio das interações, as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar." (Brasil, 2018, p. 38).

Dessa forma, a leitura literária na Educação Infantil deve ser compreendida como prática cultural e formativa que atravessa diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, favorecendo experiências significativas de linguagem, imaginação e participação.

2.3 Os comportamentos leitores na Educação Infantil

A BNCC reconhece que a formação da pessoa leitora tem início antes da alfabetização formal, considerando que as crianças pequenas já participam de práticas sociais de leitura e desenvolvem comportamentos leitores desde os primeiros contatos com textos literários, histórias e narrativas orais.

Os comportamentos leitores referem-se às atitudes, ações e formas de interação que as crianças estabelecem com a leitura, mesmo sem dominar convencionalmente o sistema de escrita. Nesse sentido, o documento evidencia que as crianças podem atuar como leitoras ao ouvir histórias, observar imagens, interpretar narrativas, formular hipóteses e participar das práticas de leitura realizadas no contexto escolar.

Outro comportamento importante refere-se ao reconto de histórias. Quando as crianças recontam narrativas, reorganizam acontecimentos e selecionam elementos considerados significativos, elas mobilizam habilidades relacionadas à linguagem oral, à memória e à construção do pensamento narrativo. O reconto evidencia que as crianças não apenas escutaram a história, mas atribuíram sentidos à narrativa e elaboraram interpretações próprias sobre ela.

A interação com obras também constitui elemento essencial na formação da criança leitora. O manuseio das obras, a observação das ilustrações, o reconhecimento da organização física do livro e a curiosidade diante dos textos representam formas importantes de aproximação das crianças com a cultura escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky, na obra *Psicogênese da língua escrita* (1999), “as autoras se apoiaram em concepções já existentes que viam o sujeito como um ser capaz de construir ativamente seu próprio conhecimento a partir da elaboração de hipóteses e interpretações acerca da leitura e da escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 18). A partir disso, torna-se claro que as crianças constroem conhecimentos acerca da leitura e da escrita a partir de suas experiências sociais e das interações estabelecidas com diferentes portadores textuais. Assim, o contato frequente com textos e práticas literárias permite que as crianças desenvolvam hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita antes mesmo da alfabetização convencional.

Além disso, a interpretação e a antecipação narrativa constituem importantes comportamentos leitores na Educação Infantil. Ao observar imagens, identificar pistas presentes na narrativa ou prever acontecimentos, as crianças participam ativamente da construção de sentidos do texto. Essas experiências demonstram que a leitura envolve processos interpretativos complexos que ultrapassam a simples decodificação de palavras.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas voltadas à leitura literária devem favorecer situações em que as crianças possam dialogar sobre as histórias, expressar opiniões, levantar hipóteses e compartilhar interpretações. Tais experiências contribuem não apenas para o

desenvolvimento da linguagem, mas também para a formação das crianças leitoras mais críticas, participativas e sensíveis.

A BNCC evidencia a importância da formação do leitor literário desde a Educação Infantil, reconhecendo a Literatura como experiência cultural, estética e humanizadora. Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de garantir às crianças o acesso frequente a diferentes gêneros literários, promovendo experiências de leitura que despertem curiosidade, imaginação, sensibilidade e prazer.

A formação do leitor literário não se restringe ao domínio técnico da leitura, mas envolve a construção de vínculos afetivos e significativos com os textos literários. A criança leitora é aquela que participa das experiências de leitura, atribui sentidos às narrativas, estabelece relações com suas vivências e desenvolve interesse pelo universo literário.

Nesse processo, a fruição literária ocupa lugar central. A leitura literária na infância deve possibilitar momentos de apreciação estética, nos quais as crianças possam experimentar emoções, imaginar situações e construir interpretações próprias sobre as narrativas. A Literatura, portanto, não deve ser reduzida a exercícios mecânicos ou atividades exclusivamente pedagógicas.

Conforme Ranke e Magalhães “a despeito de a fruição literária não se caracterizar como um fenômeno exclusivo da arte é na perspectiva da Literatura enquanto arte e mais precisamente em relação à leitura literária que tratamos de sua importância na formação de leitores” (Ranke; Magalhães, 2011, p. 49). Essa afirmação evidencia que o contato com a Literatura vai além do aprendizado mecânico ou do conteúdo escolar, funcionando como um espaço de experiências estéticas e de construção de sentidos. Dessa forma, a fruição literária contribui para o desenvolvimento integral da criança, ao promover habilidades cognitivas, emocionais e sociais que se manifestam por meio da interação com narrativas, personagens e contextos diversos.

Além disso, a leitura significativa constitui aspecto fundamental na formação do leitor literário. Quando as práticas de leitura respeitam os interesses, as experiências e as formas de participação infantil, a criança tende a construir uma relação mais prazerosa e espontânea com os textos.

A leitura literária, nesse contexto, deve ser compreendida como experiência. Ao ouvir histórias, interpretar personagens e interagir com diferentes narrativas, as crianças ampliam seu repertório cultural e desenvolvem formas mais complexas de compreender o mundo e as relações humanas.

Assim, a BNCC reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a Literatura Infantil como direito e experiência formativa, reconhecendo que o contato com narrativas literárias desde a infância contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis, imaginativos e participativos.

3 A LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA

Nesta seção, analisa-se como a leitura literária contribui para o desenvolvimento cognitivo na infância. Discutem-se os processos de aprendizagem e construção do conhecimento, o papel da Literatura como estímulo formativo, a mediação da(do) docente nas práticas de leitura e a formação da criança leitora crítica e participativa. A abordagem proposta integra teoria e prática pedagógica, evidenciando como experiências literárias intencionais favorecem a ampliação da linguagem, da imaginação, da compreensão simbólica e da participação social, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação integral do sujeito infantil.

3.1 Fundamentos do desenvolvimento cognitivo na infância

O desenvolvimento cognitivo infantil envolve a construção progressiva de conhecimentos e a capacidade de compreender e interpretar a realidade. Sob essa perspectiva, Gazzaniga, Heatherton e Halpern em sua obra *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento* (2018) afirmam que "o conhecimento sobre o mundo é armazenado no cérebro em representações e [...] o raciocínio é a manipulação mental dessas representações" (Gazzaniga; Heatherton; Halpern, 2018, p. 310). Nesse sentido, o desenvolvimento não deve ser compreendido como resultado apenas de fatores biológicos ou maturacionais, mas como processo diretamente relacionado às interações estabelecidas pela criança com o meio em que vive. Na infância, a criança passa por constantes transformações cognitivas que ocorrem por meio das experiências vivenciadas em diferentes contextos culturais e sociais.

Entre os estudiosos que contribuíram significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil, destaca-se Lev Vygotsky (1998), cuja teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como um fenômeno socialmente construído. Para o autor, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vygotsky, 1998, p. 115). Essa afirmação evidencia que a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais e é mediada pela cultura, pela linguagem e pelos instrumentos simbólicos produzidos historicamente pela sociedade.

Nessa perspectiva, a criança não desenvolve suas capacidades cognitivas de forma isolada, mas em constante interação com outras pessoas, especialmente com adultos e pares mais experientes, que atuam como mediadores do processo de aprendizagem. Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo resulta da apropriação dos conhecimentos, valores e práticas culturais compartilhados no contexto social em que a criança está inserida. Para o autor, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, possibilitando que a criança alcance níveis cada vez mais complexos de compreensão da realidade e de construção do conhecimento.

Vygotsky também enfatiza que "a linguagem reorganiza fundamentalmente todas as funções do comportamento" (Vygotsky, 1998, p. 63). A partir dessa compreensão, percebe-se que as experiências envolvendo narrativas, diálogos e práticas de leitura assumem papel relevante na formação cognitiva infantil, uma vez que contribuem para a organização do pensamento e para a construção de significados sobre a realidade.

Um dos conceitos mais importantes desenvolvidos pelo autor é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com a mediação de um adulto ou de sujeitos mais experientes. Ao discutir esse conceito, o autor afirma que a Zona de Desenvolvimento Proximal corresponde à

> distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 117).

Essa definição evidencia que o desenvolvimento infantil não depende apenas das capacidades já consolidadas pela criança, mas também das possibilidades que emergem das interações sociais mediadas por adultos e pares mais experientes. Nesse contexto, o ambiente escolar assume papel fundamental ao promover experiências de aprendizagem significativas e mediadas. As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem favorecer situações de diálogo, participação, imaginação e exploração, possibilitando que a criança desenvolva progressivamente suas capacidades cognitivas, comunicativas e simbólicas.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo infantil está diretamente relacionado às oportunidades de interação da criança com diferentes experiências culturais e simbólicas. Ao participar de atividades que envolvem linguagem, imaginação, brincadeiras, narrativas e manifestações culturais, a criança amplia suas formas de pensar, interpretar e representar a realidade. Essas experiências favorecem a construção de significados, estimulam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores,

possibilitando que a criança elabore conhecimentos cada vez mais complexos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca.

Da mesma forma, Gazzaniga, Heatherton e Halpern destacam que a cognição compreende funções mentais como "[...] a inteligência, o raciocínio, a linguagem, a memória e a tomada de decisão" (Gazzaniga; Heatherton; Halpern, 2018, p. 310), elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, experiências culturais e simbólicas, como aquelas proporcionadas pela leitura literária, tornam-se fundamentais para a formação das crianças e para a ampliação de suas formas de compreender o mundo.

3.2 As práticas de leitura literária e o desenvolvimento cognitivo

As práticas de leitura literária ocupam papel significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que favorecem experiências relacionadas à linguagem, imaginação, interpretação e construção de sentidos. Desde os primeiros contatos com narrativas, histórias e poemas ilustrados, a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve formas mais elaboradas de pensamento e comunicação. Nesse sentido, a leitura literária não deve ser compreendida apenas como instrumento pedagógico voltado à alfabetização, mas como experiência formativa capaz de contribuir para o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões.

Antonio Candido, em seu ensaio *O direito à Literatura* (2011), defende que a Literatura constitui necessidade humana universal, sendo tão essencial quanto outras condições fundamentais à vida. Ao discutir os chamados bens incompressíveis, o autor argumenta que não apenas os bens materiais são indispensáveis à vida humana, mas também aqueles relacionados à formação cultural e simbólica dos sujeitos. Nesse sentido, afirma que "são incompressíveis não apenas a alimentação, a moradia e a saúde, mas também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura" (Candido, 2011, p. 174).

A partir dessa perspectiva, o contato com a Literatura Infantil desde a primeira infância torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças. Quando mediadas de forma intencional, as narrativas literárias podem favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta, da imaginação e da capacidade interpretativa, além de favorecerem a construção simbólica e a elaboração de emoções e experiências.

Além disso, a leitura literária contribui para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da oralidade. Em situações de leitura literária mediada as crianças podem

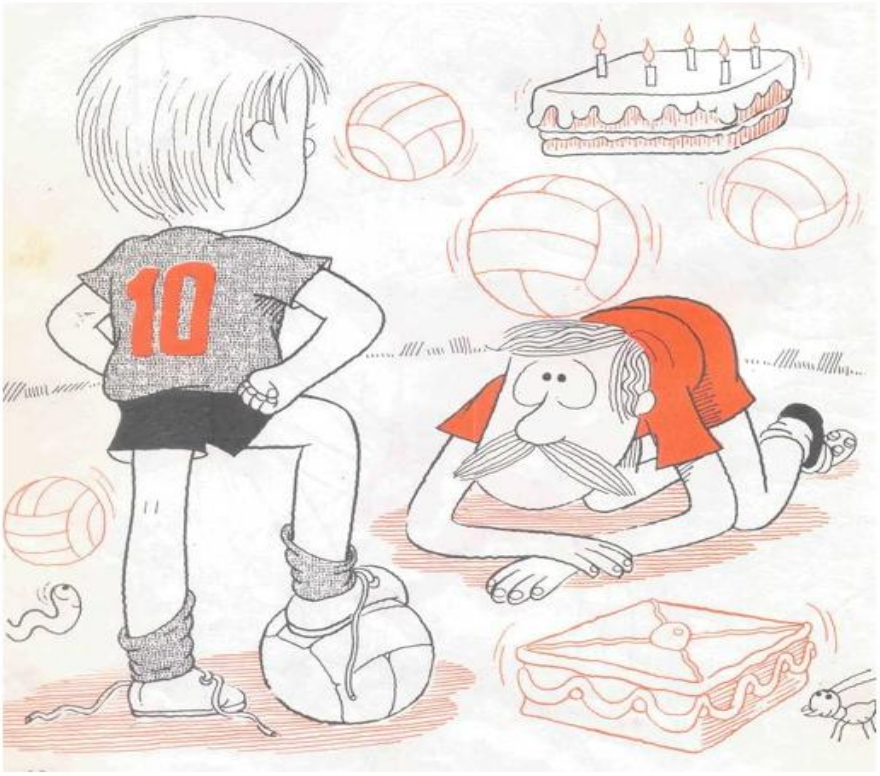
entrar em contato com diferentes formas de linguagem, expressões narrativas e estruturas discursivas, ampliando suas possibilidades de comunicação e compreensão. A depender da mediação realizada, as crianças podem ser incentivadas a formular perguntas, antecipar acontecimentos e expressar opiniões sobre os personagens e suas ações, favorecendo processos cognitivos relacionados à atenção, à memória e ao raciocínio. As atividades realizadas após a leitura também desempenham papel importante nesse processo. Conversas sobre a história, reconto oral, dramatizações, ilustrações e produções coletivas permitem que a criança organize informações, estabeleça relações entre os acontecimentos narrados e construa novos significados a partir da experiência literária. Essas práticas estimulam a capacidade de observação, interpretação e resolução de problemas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da imaginação e do pensamento simbólico. As histórias literárias permitem que as crianças explorem mundos fictícios, formulem hipóteses e construam interpretações próprias sobre os acontecimentos narrados. Essas experiências favorecem não apenas a criatividade, mas também a capacidade de elaborar significados e compreender diferentes perspectivas sobre o mundo.

Diversas obras da Literatura Infantil exemplificam esse potencial formativo. Entre elas, destaca-se *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha, com ilustrações de Adalberto Cornavaca. A depender da mediação realizada pelo docente, a obra pode favorecer reflexões sobre a linguagem e os significados das palavras, estimulando a curiosidade, a formulação de hipóteses e a criatividade verbal das crianças. Ao acompanhar os questionamentos do personagem sobre a relação entre as palavras e os objetos do cotidiano, as crianças podem ampliar sua consciência linguística e construir novos significados por meio da interação com a narrativa. A seguir, a Figura 1 apresenta um trecho da obra em que Marcelo questiona os nomes atribuídos aos objetos e suas formas, demonstrando o potencial da narrativa para promover reflexões sobre a linguagem.

Figura 1 – Página da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*

— Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
— Lembra, sim, mas... e bolo?
— Bolo também é redondo, não é?
— Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...
O pai de Marcelo ficou atrapalhado.

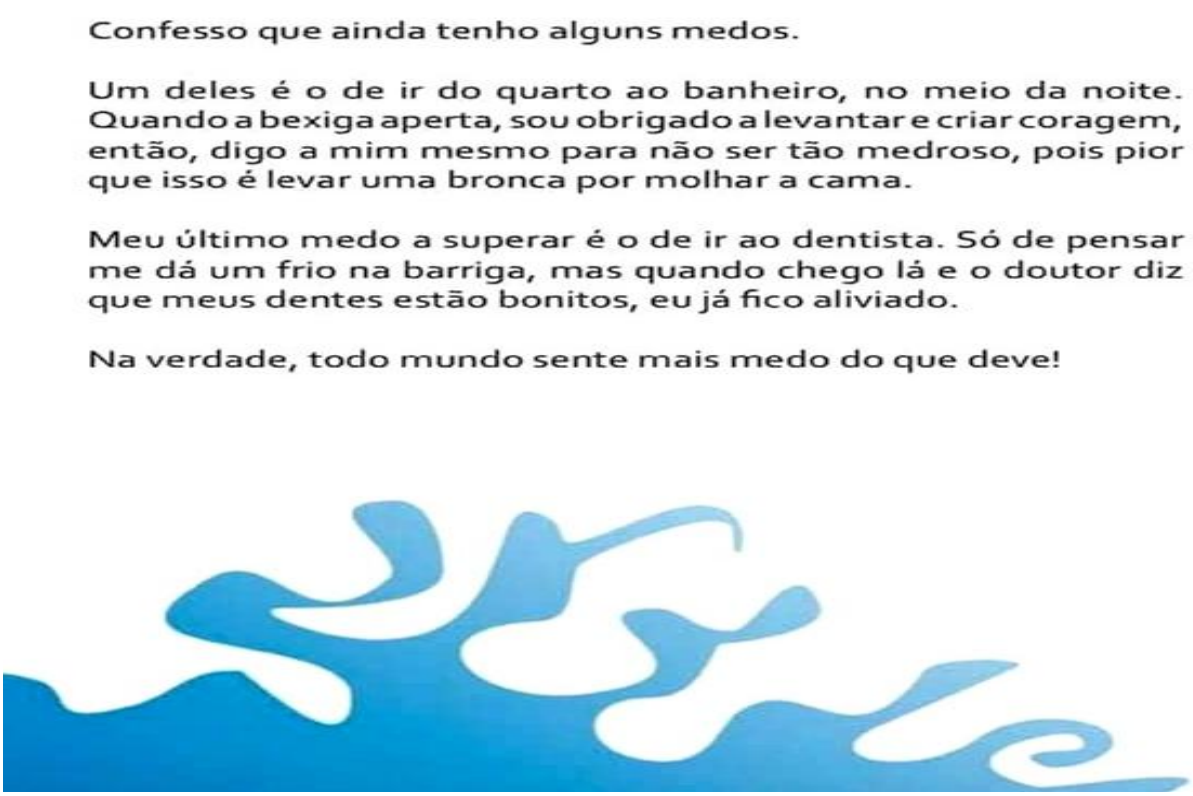


(Rocha; Cornavaca, 2013, p. 9)

A ilustração acima evidencia o caráter lúdico da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, ao representar visualmente o diálogo em que o personagem questiona os significados atribuídos às palavras e aos objetos do cotidiano. Ao problematizar, por exemplo, a relação entre “bola” e “bolo”, Ruth Rocha convida a criança a refletir sobre a linguagem, estimulando a curiosidade, a formulação de hipóteses e o pensamento criativo. Dessa forma, a imagem complementa a narrativa ao tornar mais evidente o processo de construção de significados vivenciado pelo personagem, quando explorada por meio de uma mediação intencional a obra apresenta aspectos que favorecem o desenvolvimento da consciência linguística e das funções cognitivas relacionadas à linguagem.

Da mesma forma, obras que abordam aspectos emocionais, como *A Casa dos Sentimentos*, de Nana Toledo, com ilustrações de Boris, podem favorecer o reconhecimento, a compreensão e a nomeação de diferentes emoções presentes no cotidiano infantil, especialmente quando mediadas por estratégias que incentivem a participação das crianças e a expressão de seus sentimentos. A página apresentada a seguir ilustra uma das principais características da obra *A Casa dos Sentimentos*: a abordagem direta e acolhedora das emoções infantis. Ao tratar do medo por meio de uma linguagem acessível e próxima da realidade da criança, a narrativa pode favorecer o reconhecimento e a verbalização dos sentimentos quando a mediação docente promove perguntas, conversas e momentos de escuta sobre as emoções vivenciadas pelos personagens e pelas próprias crianças. Nesse contexto, a mediação pode incluir estratégias como perguntar às crianças como elas acreditam que o personagem está se sentindo, solicitar que expliquem por que pensam dessa forma, relacionar a situação da história a experiências vividas pelo grupo, convidá-las a representar as emoções por meio de desenhos, expressões corporais ou dramatizações e ampliar o diálogo sobre diferentes maneiras de lidar com sentimentos como medo, tristeza, alegria e raiva. Essas estratégias incentivam a participação ativa das crianças e favorecem a construção de significados acerca das emoções.

Figura 2 – Página da obra *A Casa dos Sentimentos*



(Toledo; Boris, 2015, p. 8)

Quando integrada a práticas de mediação intencional e a um ambiente que valoriza a leitura e a contação de histórias, a leitura frequente dessas e de outras obras literárias pode contribuir para a formação de pessoas leitoras mais críticas, criativas e participativas. Nessas condições, a leitura literária pode constituir uma experiência capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças.

Embora a leitura literária desempenhe importante papel no desenvolvimento cognitivo, ainda é comum a compreensão de que, na Educação Infantil, devem ser oferecidas apenas obras consideradas "fáceis", com vocabulário simplificado e narrativas reduzidas. Carvalho e Baroukh (2025) problematizam essa concepção ao afirmarem que "ainda hoje, muitas pessoas acreditam que crianças pequenas não entendem um livro literário. Seria muito complexo para elas, palavras difíceis e construções elaboradas" (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 56). Entretanto, as autoras contrapõem essa concepção ao demonstrarem que crianças pequenas podem envolver-se com obras literárias de qualidade quando contam com uma mediação adequada, limitar o repertório restringe as possibilidades de ampliação de aspectos diretamente relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, mais importante do que simplificar o texto é garantir experiências significativas de leitura, nas quais a criança possa entrar em contato com diferentes formas de expressão da linguagem literária.

Assim, a leitura literária constitui importante instrumento de desenvolvimento cognitivo, cultural e social, favorecendo experiências significativas de aprendizagem e contribuindo para a formação integral das crianças. Entretanto, para que essas potencialidades sejam plenamente exploradas no contexto da Educação Infantil, torna-se fundamental a atuação de professores(as) como mediadores sensíveis das práticas de leitura. É por meio de intervenções intencionais, do diálogo e da organização de experiências literárias significativas que as crianças ampliam suas participações nas atividades de leitura e aprofundam a construção de conhecimentos a partir das narrativas.

3.3 A formação de pessoas leitoras de Literatura na Educação Infantil

O contato precoce com obras literárias constitui um dos principais alicerces para a formação das pessoas leitoras na Educação Infantil. Desde os primeiros anos de vida, as crianças estabelecem relações com diferentes formas de linguagem, construindo conhecimentos a partir das interações que realizam com o meio social e cultural em que está inserida.

Nesse contexto, as obras literárias representam importantes instrumentos de aproximação com a cultura escrita, possibilitando experiências que antecedem a alfabetização formal. Segundo Magda Soares (2009), a participação da criança em contextos sociais permeados pela leitura e pela escrita contribui para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao letramento. Com isso, a inserção das crianças em ambientes letrados favorece o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento, uma vez que permite compreender que a escrita possui funções sociais e comunicativas.

Outro aspecto essencial para a formação diz respeito ao acesso da criança aos livros. Ainda persistem, em algumas instituições, práticas que restringem o manuseio de obras por receio de que sejam danificadas. Entretanto, Carvalho e Baroukh (2025) defendem que manipular livros constitui um comportamento leitor que precisa ser aprendido desde a primeira infância. Ao explorar capas, ilustrações, formatos e páginas, a criança estabelece relações com o objeto livro e desenvolve familiaridade com a cultura escrita. Assim, impedir esse contato, ainda que com a intenção de preservar o acervo, acaba limitando experiências fundamentais para a constituição das pessoas leitoras.

A construção do hábito de leitura literária não ocorre de forma espontânea, mas resulta de experiências frequentes e significativas proporcionadas ao longo do desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, esse hábito começa a ser formado quando a leitura é incorporada à rotina escolar como uma prática constante, prazerosa e valorizada.

A constituição de práticas de leitura literária depende das experiências vivenciadas pela criança desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, Bamberger afirma que “o desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura é um processo que inicia em idade pré-escolar, ainda no lar, através de narração de histórias, da leitura em voz alta ou do manuseio do livro de gravuras; e sistematizado na escola [...]” (Bamberger, 2002, p. 105). Esse processo contribui para a criação de vínculos afetivos com os livros, fortalecendo o interesse pela leitura e favorecendo sua continuidade ao longo da vida escolar.

Além disso, a repetição dessas práticas possibilita o desenvolvimento de comportamentos leitores, como escolher livros, antecipar acontecimentos da narrativa, comentar histórias e demonstrar curiosidade por novos textos. Dessa forma, atividades como saraus literários, empréstimos de livros para leitura em família e projetos permanentes desempenham papel importante na consolidação das vivências de práticas de leitura, transformando a leitura em uma experiência cotidiana e significativa.

Vale ressaltar também que o prazer pela leitura constitui um elemento essencial na formação das pessoas leitoras, pois é por meio dele que a criança desenvolve uma relação positiva e duradoura com os livros. Zilberman (2003) destaca que a Literatura Infantil deve ser compreendida como uma experiência estética capaz de despertar emoções, estimular a imaginação e proporcionar momentos de encantamento. Nessa perspectiva, a leitura literária ultrapassa sua função pedagógica e passa a representar uma fonte de satisfação, descoberta e expressão subjetiva.

Quando as crianças associam a leitura a experiências agradáveis, elas tendem a buscar espontaneamente novas narrativas, fortalecendo seu vínculo com os livros e ampliando suas possibilidades de aprendizagem. A contação de histórias com recursos lúdicos, o uso de fantoches, dramatizações e ambientes acolhedores de leitura favorecem esse processo ao transformar o ato de ler em uma experiência significativa e envolvente.

Além das contribuições teóricas presentes na Literatura educacional, estudos recentes têm buscado compreender empiricamente os impactos da leitura por prazer no desenvolvimento infantil. Um estudo realizado por Sun et al. (2024), com mais de dez mil crianças e adolescentes participantes do projeto ABCD (Adolescent Brain Cognitive Development), identificou que o hábito de ler por prazer desde a infância está associado a melhores desempenhos cognitivos, maior bem-estar emocional e menores índices de problemas relacionados à atenção e ao comportamento.

Os resultados também indicaram que crianças que desenvolveram precocemente o gosto pela leitura apresentaram melhor desempenho em testes de linguagem, memória e aprendizagem, além de estruturas cerebrais relacionadas à cognição mais desenvolvidas. Os pesquisadores concluíram que a leitura realizada por prazer exerce influência positiva no desenvolvimento intelectual e emocional, reforçando a importância de proporcionar experiências literárias agradáveis desde os primeiros anos de vida.

Além disso, a formação da criança leitora na Educação Infantil não se limita ao desenvolvimento do gosto pela leitura ou à criação de práticas literárias, mas envolve também a construção de sujeitos capazes de interpretar, refletir e atribuir significados aos textos com os quais entram em contato. Embora as crianças ainda estejam em processo inicial de desenvolvimento da linguagem escrita, elas já demonstram capacidade de formular hipóteses, estabelecer relações entre acontecimentos e expressar opiniões sobre as histórias que ouvem.

Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989, p. 11), o que significa que a compreensão da realidade e das experiências vividas constitui a

base para a construção de sentidos durante a leitura. Dessa forma, quando a criança é incentivada a dialogar sobre as narrativas, questionar atitudes dos personagens, antecipar acontecimentos e relacionar a história ao seu cotidiano, ela passa a desenvolver habilidades interpretativas e reflexivas fundamentais para a formação de um pensamento crítico.

Diante dos pontos apresentados nesta seção, compreende-se que a Literatura Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que favorece a ampliação da linguagem, da imaginação, da memória, da atenção e da capacidade de interpretação. À luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, verificou-se que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pela criança, sendo a Literatura uma importante ferramenta nesse processo.

Observou-se também que a mediação é indispensável para transformar o contato com os textos literários em experiências significativas de aprendizagem, promovendo o diálogo, a reflexão e a participação ativa das crianças. Além disso, a formação da criança leitora na Educação Infantil depende de práticas que garantam o contato precoce com os livros, a construção da prática de leitura literária e o desenvolvimento do prazer em ler.

Assim, a leitura literária ultrapassa a função de entretenimento ou de apoio à alfabetização, constituindo-se como um recurso pedagógico e cultural capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos, reflexivos e preparados para compreender e interagir com o mundo que os cerca.

3.4 Mediação da leitura literária: contribuições para o desenvolvimento cognitivo

Considerando as contribuições da leitura literária para o desenvolvimento cognitivo das crianças, torna-se necessário compreender que as práticas de mediação de leitura literária desempenham papel essencial na formação da criança leitora e no desenvolvimento de experiências literárias significativas na Educação Infantil.

O contato das crianças com a Literatura ocorre, muitas vezes, por meio das interações estabelecidas com os(as) professores(as), responsáveis por organizar situações de leitura, contação de histórias e diálogo sobre as narrativas. Nesse sentido, a atuação docente torna-se fundamental no processo de formação leitora, uma vez que “a mediação dos outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado” (Oliveira, 2002, p. 59).

Nesse contexto, torna-se importante distinguir duas práticas, frequentemente presentes na Educação Infantil: contar histórias e ler histórias. Embora ambas contribuam para aproximar a criança da Literatura, não constituem experiências equivalentes. A leitura em voz alta possibilita o contato direto com a linguagem escrita, preservando a organização textual, o estilo do autor e as características próprias da obra literária. Já a contação de histórias mobiliza predominantemente a oralidade e a memória do contador. Conforme destacam Carvalho e Baroukh (2025), essas práticas não são concorrentes, mas complementares, devendo coexistir no cotidiano escolar, uma vez que favorecem aprendizagens distintas no processo de formação das pessoas leitoras.

Além disso, a mediação pedagógica nas práticas de leitura deve favorecer situações de interação, pois, conforme Ferreiro (1992), "através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se condições para a intangibilidade dos símbolos" (Ferreiro, 1992, p. 59). O diálogo, nesse sentido, constitui elemento fundamental para que a leitura literária deixe de ser uma atividade mecânica e passe a representar uma experiência significativa de construção de sentidos. Dessa forma, a leitura mediada contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta e da capacidade interpretativa. Durante a contação de histórias, as crianças aprendem a acompanhar narrativas, identificar personagens, compreender acontecimentos e elaborar hipóteses sobre o texto, desenvolvendo progressivamente formas mais complexas de pensamento e comunicação.

Na prática pedagógica, a mediação pode ocorrer por meio de diferentes estratégias que ampliam a participação das crianças durante as experiências de leitura literária. Antes da leitura, por exemplo, a pessoa docente pode apresentar a capa da obra, explorar as ilustrações e incentivar a formulação de hipóteses sobre a narrativa. Durante a leitura, pausas estratégicas, perguntas abertas e momentos de diálogo favorecem a construção coletiva de sentidos, estimulando a linguagem oral, a imaginação, a memória, a atenção e a capacidade interpretativa.

Entretanto, a escolha dessas estratégias não pode ocorrer de forma padronizada. A mediação da leitura deve considerar as especificidades das diferentes faixas etárias atendidas pela Educação Infantil, respeitando as características do desenvolvimento infantil e as formas pelas quais as crianças se relacionam com a linguagem, com os livros e com as narrativas. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa da Educação Básica organiza-se em grupos etários que apresentam necessidades e possibilidades distintas de aprendizagem.

Com os bebês (0 a 1 ano e 6 meses), a mediação da leitura está fortemente vinculada às experiências sensoriais e afetivas. Nessa fase, a exploração das materialidades do livro, das imagens, das cores, das texturas e da sonoridade da leitura realizada pelo adulto favorece a construção dos primeiros vínculos com a linguagem e com o universo literário. Mais do que compreender a narrativa, os bebês vivenciam o livro como objeto cultural capaz de despertar curiosidade, interação e prazer.

Entre as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), a mediação passa a privilegiar uma participação mais ativa durante a leitura. A observação da capa, das ilustrações e do título da obra, bem como perguntas que incentivem a antecipação de acontecimentos e a expressão de opiniões, favorecem a construção de hipóteses, a ampliação da linguagem oral e o desenvolvimento da imaginação. Nesse momento, a criança já começa a estabelecer relações entre as imagens, a narrativa e suas próprias experiências.

Com as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), as possibilidades de mediação tornam-se ainda mais amplas. As rodas de conversa após a leitura, a formulação de interpretações, a argumentação, o reconto da história e a discussão sobre as ações dos personagens contribuem para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e linguagem. Como afirmam Carvalho e Baroukh (2025, p. 86), “o regresso ao texto por meio da conversa sempre traz algo novo”, evidenciando que o diálogo amplia as possibilidades de compreensão e ressignificação da experiência literária.

Assim, a mediação da leitura não se limita ao ato de ler em voz alta, mas constitui um conjunto de ações planejadas e intencionais que se transformam conforme o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a BNCC destaca que compete ao(à) professor(a) “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações” (Brasil, 2018, p. 39), assegurando experiências que favoreçam o desenvolvimento integral infantil. Dessa forma, a mediação docente revela-se fundamental para que a leitura literária contribua efetivamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao considerar as especificidades de cada faixa etária e organizar experiências significativas de leitura, o(a) professor(a) cria condições para que as crianças participem ativamente da construção de sentidos e desenvolvam diferentes capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Na seção seguinte, esses pressupostos serão materializados por meio da apresentação de propostas de mediação elaboradas a partir de obras da Literatura Infantil.

4 MEDIANDO A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROPOSTAS

Esta seção apresenta possibilidades para a mediação da leitura literária na Educação Infantil, articulando os pressupostos teóricos discutidos nas seções anteriores com propostas de práticas voltadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Inicialmente, são discutidos critérios para a seleção de obras literárias, considerando aspectos como a qualidade estética do texto, a relação entre linguagem verbal e ilustrações, a diversidade de temáticas e a adequação às diferentes faixas etárias previstas para a Educação Infantil.

Com base nesses critérios, foram selecionadas as obras *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado* (2002), de Audrey Wood e Don Wood; *Meu Crespo é de Rainha* (2018), de bell hooks, com ilustrações de Chris Raschka; e *Chapeuzinho Amarelo* (2006), de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo. A escolha dessas obras deve-se ao potencial de promover experiências de leitura que mobilizam diferentes processos cognitivos, como atenção, memória, imaginação, linguagem, formulação de hipóteses, interpretação e resolução de problemas, além de favorecerem discussões relacionadas às emoções, à criatividade e à valorização da diversidade.

4.1 Critérios para a escolha das obras literárias

As obras literárias apresentadas nesta seção foram selecionadas com o objetivo de exemplificar possibilidades de mediação da leitura que favoreçam o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil. Para essa seleção, entre outros motivos buscou-se reunir obras literárias que, por meio de seus elementos narrativos, linguísticos e estéticos, possam favorecer experiências de leitura capazes de mobilizar diferentes processos cognitivos, como a atenção, a imaginação, a formulação de hipóteses, a interpretação e a resolução de problemas, a depender das estratégias de mediação desenvolvidas pelos(as) professores(as).

Outro aspecto considerado foi a diversidade de temáticas presentes nos textos. As obras selecionadas abordam questões relacionadas à construção da identidade, à valorização da diversidade, ao reconhecimento das emoções, à criatividade, ao humor e à brincadeira com a linguagem. Quando exploradas por meio de mediações que incentivem o diálogo, a escuta, a formulação de hipóteses e a participação ativa das crianças, essas narrativas podem ampliar as

oportunidades de construção de sentidos e contribuir para diferentes experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

Também se buscou selecionar obras adequadas às diferentes faixas etárias atendidas pela Educação Infantil, possibilitando a proposição de estratégias de mediação compatíveis com as características de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Embora cada obra apresente potencial para ser explorada em diferentes contextos, as propostas apresentadas neste trabalho consideram as especificidades do desenvolvimento infantil e o papel da docência na organização dessas experiências.

As três obras selecionadas *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado, Meu Crespo é de Rainha* e *Chapeuzinho Amarelo* constituem exemplos de textos literários que articulam o texto verbal e o visual de maneira expressiva, oferecendo diferentes possibilidades de mediação capazes de ampliar as experiências diversas para as crianças e, a depender das estratégias de mediação adotadas, favorecer o desenvolvimento cognitivo. As propostas apresentadas podem ser adaptadas de acordo com os objetivos, o contexto da turma e as necessidades do grupo. Sob essa perspectiva, apresentam-se, a seguir, algumas possibilidades de mediação da leitura literária que podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil.

4.2 *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado:* entre o suspense e a construção de hipóteses

A partir das características da obra e das possibilidades de interação que ela oferece, a mediação da leitura com crianças bem pequenas pode concentrar-se principalmente na exploração das ilustrações, da expressividade dos personagens e dos elementos que compõem a narrativa. Antes mesmo da leitura integral do texto, o(a) docente pode convidar as crianças a observarem a capa da obra, identificarem os personagens e formularem hipóteses sobre o que imaginam que acontecerá na história. Durante a leitura, perguntas como “onde está o morango?”, “como o ratinho está se sentindo?” ou “o que ele está fazendo agora? Por quê?” podem favorecer o desenvolvimento da atenção compartilhada, da percepção visual e da linguagem oral. A retomada dessas perguntas em diferentes momentos da leitura pode contribuir para o fortalecimento da memória, da organização temporal da narrativa e da construção de sentidos pelas crianças.

Desde as primeiras páginas, a história apresenta um personagem preocupado em proteger um morango recém-colhido de um urso que não chega efetivamente a aparecer, criando uma situação que pode despertar a curiosidade das crianças durante a leitura. O próprio título da obra, ao reunir elementos aparentemente desconexos, pode ser explorado como ponto de partida para incentivar a formulação de hipóteses e antecipações sobre os acontecimentos da narrativa.

A partir dessa exploração, as crianças podem ser convidadas a refletir sobre as possibilidades apresentadas pela história, antecipando acontecimentos e buscando compreender as ações do personagem principal. Ao brincar com a antecipação, a obra pode favorecer experiências relacionadas à imaginação, à atenção e à elaboração de previsões, especialmente quando essas questões são mediadas por perguntas e conversas durante a leitura.

O desenvolvimento da narrativa apoia-se na constante preocupação do ratinho em evitar que o grande urso esfomeado encontre o morango. A Figura 3 apresenta uma das primeiras páginas da obra, retratando o momento em que esse conflito é introduzido ao leitor. A cena constitui um importante ponto de partida para a mediação da leitura, pois possibilita a exploração das expressões do personagem, das pistas presentes na ilustração e da construção de hipóteses acerca dos acontecimentos que poderão se desenrolar ao longo da história.

Figura 3 – Ilustração da obra *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*



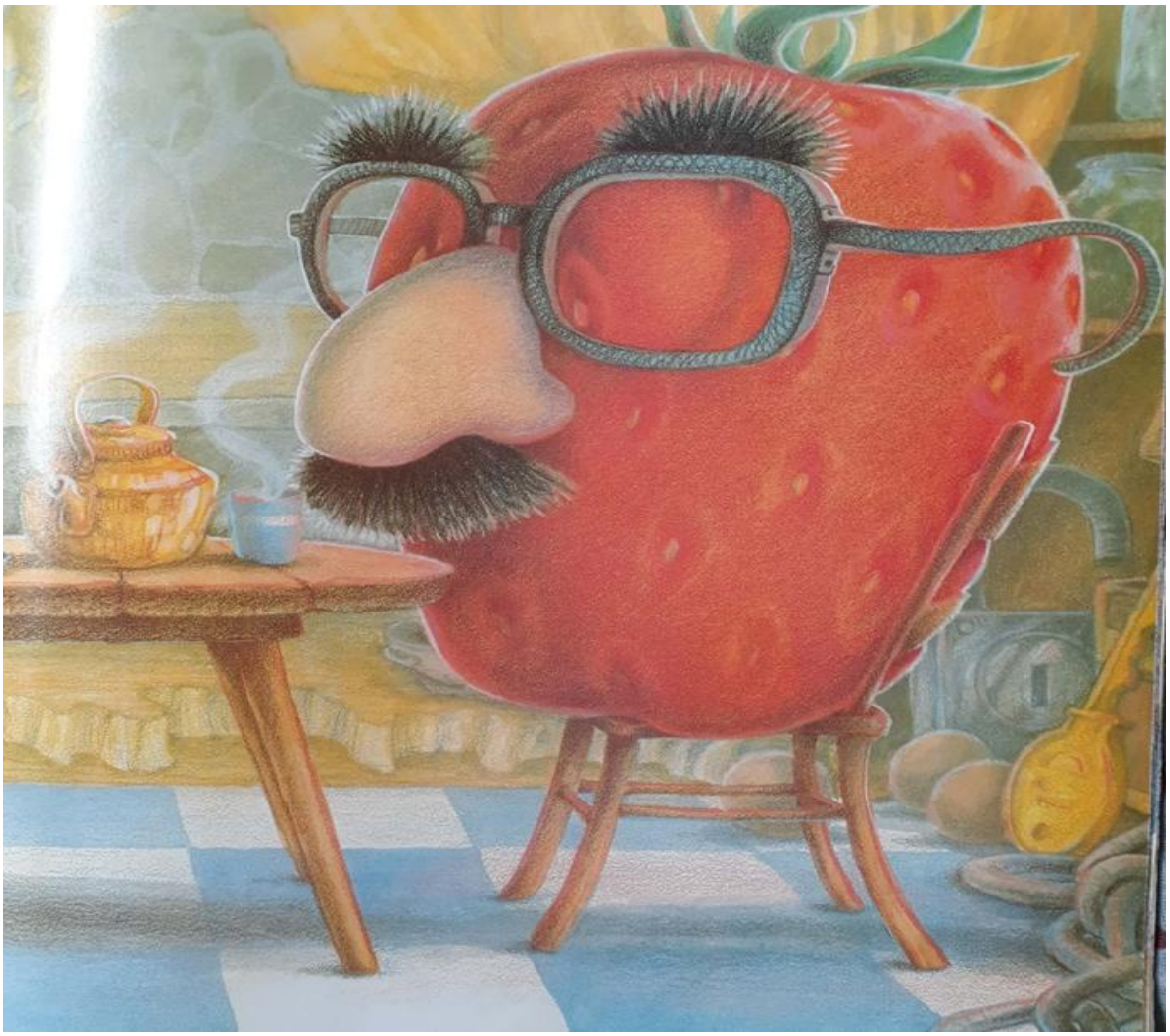
(Wood; Wood, 2002, p. 10)

A imagem destaca como a narrativa constrói o suspense desde o início da história mesmo sem apresentar efetivamente o urso, a expressão do ratinho, sua postura e os elementos visuais da cena contribuem para despertar a curiosidade das crianças e podem favorecer a formulação de hipóteses sobre os acontecimentos seguintes. Quando explorada por meio de uma mediação intencional, essa página pode possibilitar que as crianças observem pistas presentes na narrativa, antecipem eventos e construam interpretações, mobilizando processos cognitivos essenciais para o desenvolvimento.

Já com as crianças pequenas, as possibilidades de mediação tornam-se ainda mais amplas. Como a história é construída em torno da expectativa da chegada do urso, a(o) docente pode interromper a leitura em momentos estratégicos e incentivar que as crianças antecipem o que acreditam que acontecerá em seguida. Perguntas como “Você acha que o urso realmente existe?”, “Por que o ratinho acredita tanto nessa história?” ou “O que você faria para proteger seu morango?” estimulam o raciocínio lógico, a argumentação e a resolução de problemas. Mais importante do que encontrar a resposta correta é permitir que as crianças expliquem o motivo de suas escolhas, comparem diferentes lógicas e reformulem sua visão ao longo da narrativa.

Na cena abaixo, observa-se que o personagem procura diferentes estratégias para proteger o morango do suposto urso. A ênfase dada a esse ponto da narrativa objetiva conduzir as crianças a refletirem sobre possibilidades de resolução de problemas, estimulando a formulação de hipóteses e o raciocínio lógico.

Figura 4 – Ilustração da obra *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*



(Wood; Wood, 2002, p. 23)

A ilustração acima evidencia um dos momentos mais bem-humorados da narrativa, quando o ratinho recorre a um disfarce inusitado na tentativa de proteger o morango do suposto urso. Ao atribuir ao morango características humanas por meio do uso dos óculos, a obra explora o faz de conta e amplia as possibilidades de interpretação pelas crianças. Durante a mediação, essa cena pode favorecer conversas sobre as estratégias elaboradas pelo personagem, incentivando que as crianças avaliem sua eficácia, proponham outras soluções e justifiquem suas ideias, favorecendo a argumentação, a criatividade e a construção coletiva de significados.

Nos momentos finais da narrativa, o ratinho adota uma solução diferente daquela inicialmente imaginada para proteger o morango. A Figura 5 apresenta a cena em que o personagem decide dividi-lo, desfecho que concretiza as estratégias construídas ao longo da história e amplia as possibilidades de interpretação e diálogo durante a mediação da leitura. A cena também pode permitir que as crianças compreendam a estratégia narrativa utilizada pelo

autor para conduzir o desfecho da história, despertando reflexões sobre as intenções dos personagens e os acontecimentos que levaram o ratinho a tomar essa decisão.

Figura 5 – Página da obra *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*



(Wood; Wood, 2002, p. 29)

A ilustração acima mostra o momento em que o personagem decide repartir o morango apesar de o urso nunca ter de fato aparecido, o narrador consegue convencer o ratinho de que a única forma de aproveitar o morango é dividi-lo para comer o mais rápido possível. A cena permite discutir com as crianças valores como partilha e cooperação, sem que esses temas sejam apresentados de maneira moralizante. Ao mesmo tempo, pode favorecer a interpretação das intenções dos personagens e a compreensão da sequência narrativa, aspectos importantes para o desenvolvimento da memória, da linguagem e da capacidade de estabelecer relações de causa e consequência.

Após a leitura mediada da obra, podem ser propostas atividades de retomada da narrativa, como o reconto oral pelas crianças com suas próprias palavras, a reorganização da sequência dos acontecimentos ou a dramatização das ações do ratinho. Diferentemente de atividades voltadas apenas à verificação da compreensão da história, essas propostas

possibilitam que as crianças reconstruam a narrativa a partir de suas interpretações, mobilizando a memória sequencial, a linguagem oral e o pensamento simbólico. Dessa forma, o reconto constitui uma forma de expressão dos sentidos construídos durante a leitura, permitindo que cada criança estabeleça relações entre o texto literário e suas próprias experiências.

A partir disso, a mediação planejada e intencional da leitura de *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado* pode contribuir para o desenvolvimento infantil ao criar situações em que diferentes processos cognitivos são mobilizados de maneira articulada. Ao observar as ilustrações, acompanhar as ações do personagem, identificar pistas e antecipar acontecimentos, a criança precisa direcionar e manter sua atenção, utilizar a percepção para selecionar informações relevantes e recorrer à memória para relacionar elementos que aparecem ao longo da narrativa. Quando é convidada a formular hipóteses sobre o que acontecerá, explicar suas ideias e comparar diferentes possibilidades, também passa a estabelecer relações entre acontecimentos, organizar o pensamento e construir relações de causa e consequência. O reconto e a reorganização da sequência narrativa, por sua vez, exigem que a criança recupere informações anteriormente apresentadas, organize-as temporalmente e utilize a linguagem para reconstruir aquilo que compreendeu, mobilizando a memória e o pensamento simbólico. Nesse processo, a mediação docente possui papel fundamental, pois não se limita à leitura do texto, mas cria condições para que a criança observe, pense, recorde, faça previsões, formule explicações e atribua significados à experiência vivenciada. Assim, a leitura literária, quando acompanhada de uma mediação adequada às características da criança, possibilita a capacidade de constituir uma experiência de aprendizagem na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com a narrativa, com as imagens, com o adulto e com as demais crianças, favorecendo a ampliação gradual de capacidades como atenção, percepção, memória, linguagem, imaginação, raciocínio e resolução de problemas.

4.2.1 *Meu Crespo é de Rainha:* identidade, autoestima e valorização da diversidade

A obra *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks, com ilustrações de Chris Raschka, apresenta relevantes possibilidades pedagógicas para o trabalho com a valorização da identidade, da autoestima e da diversidade na Educação Infantil. Ao celebrar os cabelos crespos e suas diferentes formas, texturas e estilos, o poema rompe com padrões estéticos

historicamente excludentes e favorece a construção de uma imagem positiva das crianças negras desde os primeiros anos de vida. Ao mesmo tempo, amplia o repertório cultural de todas as crianças ao promover o respeito às diferenças e o reconhecimento da pluralidade presente na sociedade.

Ao longo do texto, o cabelo crespo é comparado a diferentes elementos da natureza e do cotidiano, sendo descrito de maneira poética, afetiva e positiva. Essas comparações convidam a criança a estabelecer relações entre linguagem, imaginação e experiências concretas, mobilizando processos cognitivos como a observação, a associação de ideias, a interpretação de metáforas e a construção de significados. Dessa forma, a obra favorece não apenas discussões sobre identidade e pertencimento, mas também o desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade e do pensamento simbólico.

Com as crianças bem pequenas, a mediação pode privilegiar a exploração das ilustrações e das características visuais apresentadas na obra. Antes da leitura, o(a) professor(a) pode convidar as crianças a observarem os diferentes penteados, expressões e tonalidades de pele representados nas imagens, incentivando comentários sobre aquilo que percebem. Na imagem abaixo, durante a leitura, perguntas como “O que esse cabelo lembra para você?”, “Como você acha que essa criança está se sentindo?” ou “O que torna cada cabelo diferente e especial?” podem vir a favorecer a ampliação do vocabulário, da percepção visual e da expressão oral, além de estimular a construção de atitudes de respeito e valorização das diferenças.

Figura 6 – Página da obra *Meu Crespo é de Rainha*



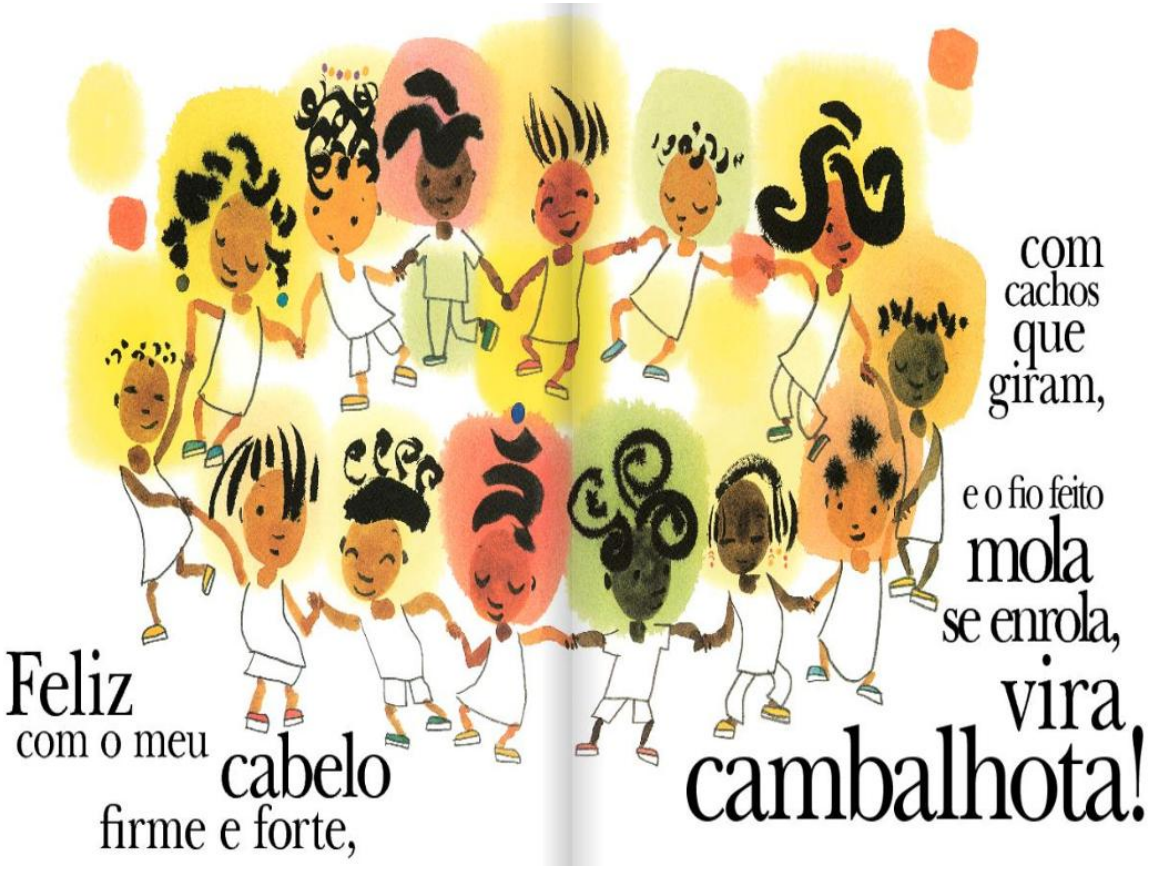
(Hooks; Raschka, 2018, p. 7-8)

A ilustração acima apresenta um dos principais recursos estéticos da obra: o cabelo deixa de ser apenas uma característica física da personagem para tornar-se elemento expressivo da narrativa. Os traços livres e as linhas curvas empregadas por Chris Raschka produzem uma sensação de movimento e leveza, fazendo com que os cabelos pareçam acompanhar os gestos, as emoções e a imaginação da criança. Essa opção estética amplia as possibilidades de leitura das imagens, incentivando a observação, a interpretação e a construção de significados para além do texto escrito.

Com as crianças pequenas, as possibilidades de mediação ampliam-se significativamente. As comparações presentes no texto podem servir de ponto de partida para que as crianças formulem novas associações, imaginem outras formas de descrever diferentes tipos de cabelo e compartilhem suas próprias experiências relacionadas à identidade e à aparência. Rodas de conversa sobre características físicas, histórias familiares e diversidade possibilitam que as crianças expressem suas percepções, ouçam os colegas e construam coletivamente novos significados sobre beleza e pertencimento. Além disso, imagens como a

da figura 7 em que é apresentada a diversidade cultural de cada personagem, permite que as crianças encontrem representações estéticas de suas características individuais na obra.

Figura 7 – Página da obra *Meu Crespo é de Rainha*



(Hooks; Raschka, 2018, p. 15-16)

Nesta imagem, a variedade de penteados e formas de representação presentes na ilustração evidencia a diversidade existente entre as pessoas, evitando a construção de um padrão único de beleza. As diferenças são apresentadas de maneira natural e positiva, favorecendo discussões sobre identidade, respeito e pertencimento. Ao observar essas imagens, as crianças são estimuladas a perceber semelhanças e diferenças entre si, desenvolvendo habilidades de observação, comparação e construção de conceitos.

Outra possibilidade consiste na realização de autorretratos utilizando diferentes materiais artísticos, como lápis de cor, tinta, colagens com fios de lã, papéis texturizados ou outros elementos que permitam representar diferentes tipos de cabelo. Também podem ser organizadas atividades em que as crianças observem fotografias de familiares, conversem sobre semelhanças e diferenças entre os membros de suas famílias ou construam um mural coletivo celebrando a diversidade presente no grupo. Essas propostas fortalecem a percepção da própria identidade, estimulam a criatividade e favorecem o desenvolvimento da linguagem,

da imaginação e da construção de vínculos pautados no respeito e na valorização das diferenças.

As ilustrações de Chris Raschka constituem parte essencial da narrativa ao privilegiar traços espontâneos, pinceladas aparentes e composições marcadas pelo dinamismo. Diferentemente de ilustrações excessivamente detalhadas ou realistas, o ilustrador utiliza linhas fluidas e movimentos amplos que sugerem liberdade e expressividade. Esse estilo visual aproxima-se da própria forma como as crianças desenham e percebem o mundo, favorecendo uma leitura mais sensível e participativa. Ao acompanhar o movimento das imagens, a criança é convidada a explorar diferentes possibilidades de interpretação, fortalecendo processos cognitivos relacionados à percepção visual, à imaginação, à criatividade e à construção de sentidos.

Nesse sentido, a mediação planejada da obra *Meu Crespo é de Rainha* pode favorecer o desenvolvimento infantil ao articular percepção, memória, linguagem, imaginação e construção de significados. Ao observar as ilustrações, comparar características e estabelecer associações entre as imagens, o texto e suas próprias experiências, a criança mobiliza processos de percepção e atenção. As conversas, os relatos e as atividades de representação também contribuem para que ela recupere experiências, organize ideias e amplie seu vocabulário além de favorecer a ancestralidade a identificação e a representatividade. Ao mesmo tempo, as propostas de autorretrato e de observação das diferenças possibilitam que a criança atribua significados às próprias características e às características dos outros, fortalecendo a construção da autoestima e a compreensão da diversidade. Assim, a mediação docente, quando intencional e adequada às experiências das crianças, transforma a leitura em uma experiência que articula desenvolvimento cognitivo, expressão e construção da identidade.

Dessa maneira, *Meu Crespo é de Rainha* oferece vastas possibilidades para a mediação na Educação Infantil, ao articular experiências estéticas, afetivas e culturais que contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças e para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção das relações étnico-raciais, em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/2003, que estabelece diretrizes para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.

4.2.2 *Chapeuzinho Amarelo:* quando a linguagem ajuda a vencer o medo

Por sua vez, a leitura de *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e ilustrações de Ziraldo, pode explorar o grande potencial da obra ao articular humor e jogos linguísticos em uma narrativa que convida a criança a ressignificar seus medos por meio da própria linguagem. Diferentemente de outros contos, a obra rompe com expectativas já conhecidas ao apresentar uma personagem que vive limitada pelos inúmeros receios que alimenta e que, ao longo da narrativa, passa a perceber esses medos de outra maneira. Essa transformação, construída por meio do brincar com as palavras e com os sons, amplia as possibilidades de interpretação da criança e favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico, da criatividade e da flexibilidade cognitiva.

As ilustrações de Ziraldo desempenham papel essencial na construção desses significados, pois não apenas acompanham o texto, mas ampliam suas possibilidades de interpretação. Por meio de traços expressivos, da variação nas proporções da personagem e da organização dinâmica dos elementos na página, o ilustrador representa visualmente os sentimentos vivenciados por Chapeuzinho ao longo da narrativa.

Em diversos momentos da narrativa, a personagem aparece pequena e retraída, evidenciando a dimensão que o medo assume em sua imaginação; à medida que a história avança, sua postura torna-se mais confiante e espontânea, refletindo o processo de superação vivido por ela. Essa expressividade visual favorece uma leitura que integra linguagem verbal e imagética, estimulando a observação, a interpretação e a construção de sentidos. Dessa forma, as ilustrações também contribuem para o desenvolvimento cognitivo ao mobilizar habilidades relacionadas à percepção visual, à imaginação, à compreensão das emoções e à elaboração de inferências a partir das imagens. A Figura 8 ilustra um desses momentos, em que a representação visual da personagem reforça a maneira como o medo é construído ao longo da narrativa.

Figura 8 – Página da obra *Chapeuzinho Amarelo*

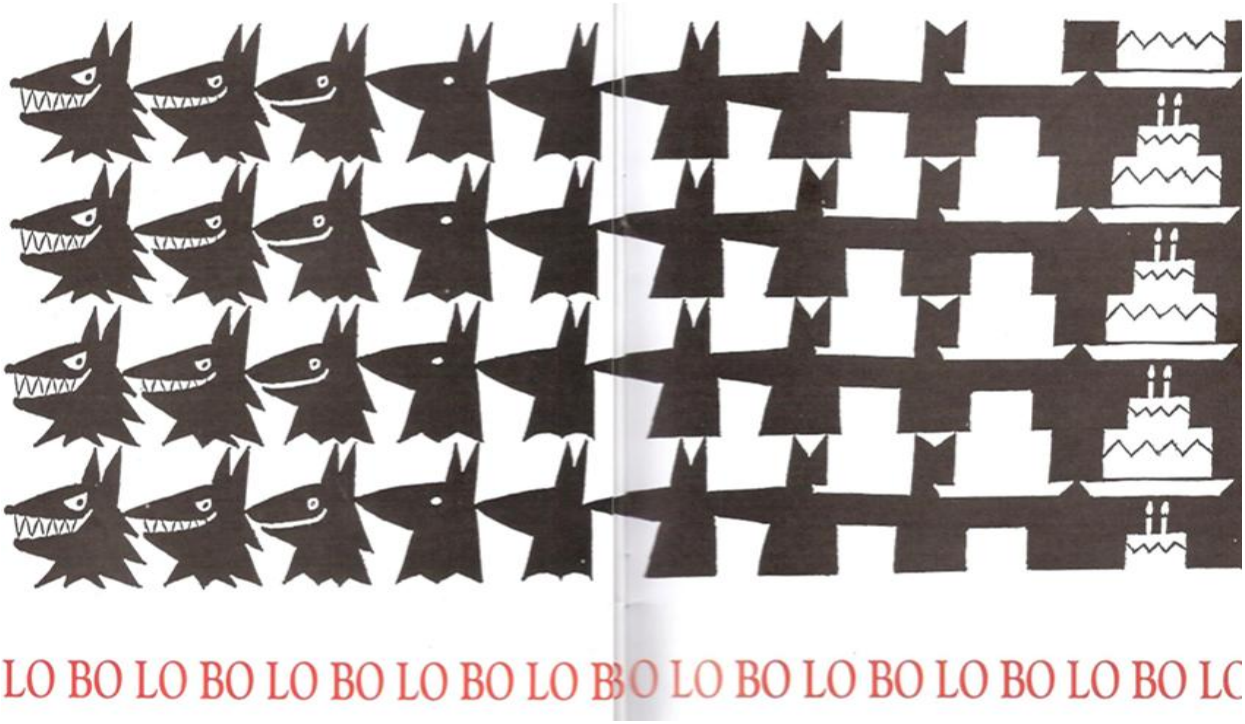


(Buarque; Ziraldo, 2006, p. 6)

A ilustração acima evidencia visualmente o estado emocional da personagem antes mesmo que o texto o explicite. Ziraldo utiliza o espaço da página, as proporções da personagem e a simplicidade dos traços para representar o medo como algo que limita suas ações e reduz sua participação no mundo. Essa construção visual possibilita que as crianças interpretem emoções por meio das imagens, desenvolvendo habilidades de observação, inferência e leitura de elementos não verbais que complementam a narrativa escrita.

Ao utilizar recursos como rimas, repetições, sonoridade e jogos com as palavras, Chico Buarque demonstra que a linguagem pode ser explorada para muito além da comunicação de informações. A transformação da palavra LOBO em BOLO na página abaixo é um dos momentos mais marcantes da narrativa, revela que pequenas alterações na organização das letras produzem novos significados, despertando na criança o interesse sobre o funcionamento da língua e evidenciando que a linguagem também é espaço de criação, invenção e imaginação. Dessa forma, a obra favorece o desenvolvimento da consciência fonológica de maneira espontânea, sem transformar a leitura literária em um exercício de alfabetização precoce.

Figura 9 – Página da obra *Chapeuzinho Amarelo*



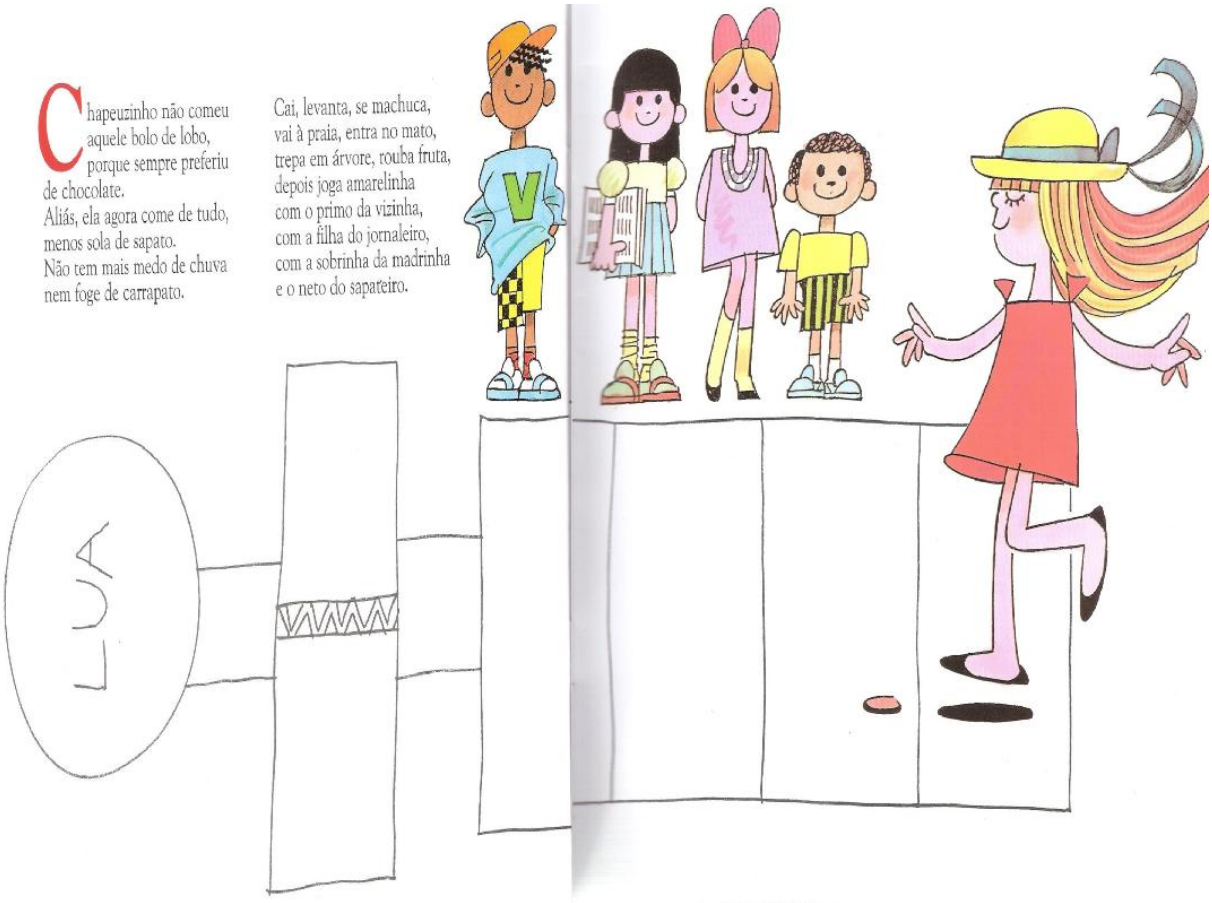
(Buarque; Ziraldo, 2006, p. 19-20)

A imagem acima demonstra que a linguagem pode modificar a maneira como percebemos a realidade. Ao brincar com a reorganização das letras e dos sons, Chico Buarque desperta a curiosidade das crianças acerca do funcionamento da língua, estimulando a consciência fonológica, a criatividade verbal e a percepção de que pequenas alterações na linguagem podem produzir novos significados. As ilustrações acompanham essa transformação de forma criativa, reforçando visualmente o humor presente na narrativa. O diálogo entre palavra e imagem torna a experiência de leitura mais dinâmica, permitindo que a criança compreenda o processo de transformação não apenas pela leitura do texto, mas também pela observação das mudanças representadas visualmente.

Com as crianças bem pequenas, a mediação pode privilegiar principalmente a leitura expressiva realizada pelos(as) professores(as), ao trabalhar o ritmo do texto, as repetições, as rimas e as mudanças na entonação da voz. A expressividade da leitura desperta a atenção das crianças e favorece sua participação mesmo quando ainda não conseguem acompanhar toda a narrativa verbal. Paralelamente, a observação das ilustrações permite que identifiquem as emoções vivenciadas pela personagem, conversem sobre suas expressões faciais e relacionem essas emoções às situações apresentadas na história. A cena a seguir mostra a personagem com uma postura confiante e sendo admirada pelos colegas, perguntas como “Como você

acha que Chapeuzinho está se sentindo?" ou "O que aconteceu para ela ficar assim?" podem incentivar a linguagem oral e o reconhecimento das emoções sem direcionar a respostas prontas.

Figura 10 – Página da obra *Chapeuzinho Amarelo*



(Buarque; Ziraldo, 2006, p. 22-23)

Nesta ilustração, observa-se uma mudança significativa na representação da personagem. A postura mais segura e a expressão de tranquilidade demonstram que o medo deixa de controlar suas ações. A imagem comunica essa transformação de maneira sensível, permitindo que a criança acompanhe visualmente o desenvolvimento da narrativa e estabeleça relações entre os acontecimentos vivenciados pela personagem e suas próprias experiências. O contraste entre as primeiras e as últimas ilustrações evidencia o percurso vivido pela personagem ao longo da história. Essa progressão narrativa favorece a compreensão de relações de causa e consequência, estimula a memória sequencial e amplia a capacidade de interpretar transformações presentes na narrativa, competências importantes para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Com as crianças pequenas, o(a) professor(a) pode dar destaque ao jogo linguístico presente na narrativa. Em vez de solicitar atividades mecânicas relacionadas às palavras do

texto, a(o) docente pode convidar as crianças a brincarem com outros vocábulos, percebendo sons semelhantes, criando novas combinações ou inventando palavras inspiradas na lógica utilizada pelo autor. Nessa proposta, o objetivo não consiste em ensinar regras gramaticais, mas em proporcionar uma experiência prazerosa com a linguagem, despertando a curiosidade e ampliando a criatividade verbal, assim como na imagem abaixo.

Figura 11 – Página da obra *Chapeuzinho Amarelo*

(Buarque; Ziraldo, 2006, p. 24-25)

Além disso, a cena apresentada pode favorecer momentos de diálogo sobre os medos



presentes no cotidiano infantil, podendo criar um espaço para que as crianças compartilhem situações que lhes despertam medo, conversem sobre como costumam enfrentá-las e escutem as experiências dos colegas, valorizando diferentes formas de expressão. O foco da mediação permanece na experiência literária, permitindo que a narrativa funcione como um ponto de encontro entre a imaginação e as vivências das crianças, e não apenas como um pretexto para transmitir ensinamento e desmistificar medos. Conforme afirma Carvalho e Baroukh “Por meio de conversas, trocas de impressões sobre o livro [...] podemos ampliar nossa relação com ele, expandir os sentidos, dialogando com os olhares de outros leitores” (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 86), dessa forma, retornar ao texto por meio da conversa possibilita novas

interpretações e amplia a experiência literária, fortalecendo a construção compartilhada de sentidos sem descaracterizar a natureza artística da Literatura.

A organização gráfica das páginas acompanha as mudanças emocionais da personagem. Em diferentes momentos, o tamanho das ilustrações, a disposição dos elementos e a ocupação do espaço modificam-se para representar visualmente o crescimento da confiança de Chapeuzinho. Esse recurso favorece uma leitura ativa das imagens, estimulando a percepção visual, a interpretação e a construção de significados a partir da relação entre forma, texto e narrativa.

As ilustrações de Ziraldo desempenham papel essencial na construção dos sentidos da obra. Com traços expressivos, composição dinâmica e uso intencional dos espaços em branco, o ilustrador acompanha o ritmo do texto e traduz visualmente as emoções da personagem. As imagens não se limitam a representar o enredo, mas ampliam sua expressividade ao sugerir movimento, intensidade e humor, incentivando uma leitura que integra linguagem verbal e visual.

Nesse sentido, a mediação planejada de *Chapeuzinho Amarelo* pode favorecer o desenvolvimento cognitivo infantil ao possibilitar que a criança mobilize diferentes processos durante a interação com o texto e as ilustrações. Ao acompanhar as mudanças na personagem, observar suas expressões e relacioná-las aos acontecimentos da narrativa, a criança utiliza a atenção e a percepção para identificar informações presentes nas imagens e no texto. A retomada de acontecimentos e a comparação entre o início e o final da história também mobilizam a memória, permitindo que a criança estabeleça relações entre diferentes momentos da narrativa e compreenda as transformações vivenciadas pela personagem. Já os jogos de palavras, as rimas, as repetições e as transformações de significados estimulam a linguagem, a criatividade verbal e o pensamento simbólico, pois a criança percebe que uma mesma palavra pode ser modificada e adquirir outro sentido. Ao formular hipóteses, criar novas palavras e imaginar outras possibilidades para a história, ela também desenvolve maior flexibilidade no pensamento, aprendendo a considerar diferentes formas de interpretar uma mesma situação. Dessa forma, a mediação docente, ao utilizar perguntas, pausas, retomadas, exploração das imagens e brincadeiras com a linguagem, cria oportunidades para que a criança observe, recorde, interprete, imagine e reorganize seus significados, fazendo da leitura literária uma experiência que contribui para o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas.

Independentemente da obra escolhida, é fundamental que a equipe docente compreenda a Literatura como um direito, como também uma experiência cultural e estética que favorece o desenvolvimento integral da criança. A BNCC destaca que compete a educadores/as “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações” (Brasil, 2018, p. 39), garantindo situações que promovam o desenvolvimento integral infantil. Nesse sentido, a escolha das obras e a organização de mediações constituem elementos essenciais para que a leitura literária cumpra sua função formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se que a leitura literária constitui uma experiência significativa para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil. A análise desenvolvida ao longo deste trabalho, fundamentada nas orientações da BNCC, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e nos estudos voltados à Literatura Infantil e à formação de pessoas leitoras, evidenciou que as práticas literárias dialogam com uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito ativo em seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, a leitura literária pode ampliar experiências relacionadas à linguagem, à imaginação, à construção de sentidos e à participação infantil. O percurso teórico empreendido permitiu compreender a Literatura como elemento cultural e formativo, articulando diferentes perspectivas sobre sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky possibilitou compreender o desenvolvimento cognitivo como processo socialmente construído, mediado pela linguagem, pela cultura e pelas interações estabelecidas entre a criança e os sujeitos mais experientes que a rodeiam. Nesse contexto, a Literatura Infantil pode constituir-se como elemento de mediação simbólica, uma vez que coloca as crianças em contato com diferentes formas de interação, narrativas e modos de interpretar o mundo. As contribuições de autores como Antonio Candido, Maria Alice Faria, Carvalho e Baroukh, entre outros estudiosos da Literatura Infantil, possibilitaram compreender que a leitura literária ultrapassa uma função instrumental, constituindo uma experiência estética, cultural e formativa.

Além disso, os estudos empíricos analisados ao longo do trabalho reforçam a relevância da leitura literária na infância. O estudo de Sun et al. (2024), por exemplo, corrobora essas discussões ao indicar associações entre a leitura por prazer desde a infância e aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e ao bem-estar emocional. Dessa forma, os diferentes referenciais analisados convergem para a compreensão de que a leitura literária, quando mediada de maneira intencional, pode contribuir para experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Constatou-se também que a mediação docente é indispensável para que a interação com os textos literários se constitua como uma experiência significativa, uma vez que a formação de pessoas leitoras desde a Educação Infantil é intensificada a partir da convivência, o mais cedo possível, com experiências de

leitura literária, da participação em práticas de leitura e do desenvolvimento da fruição de textos literários.

Nesse sentido, as possibilidades pedagógicas apresentadas na quarta seção demonstraram, a partir de diferentes obras, como uma estratégia de mediação bem conduzida pode ampliar as experiências das crianças com a Literatura e favorecer diferentes processos do desenvolvimento cognitivo. Em *O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado*, a exploração das ilustrações, a formulação de hipóteses, as antecipações e o reconto podem mobilizar a atenção, a percepção, a memória, a imaginação e o raciocínio. Em *Meu Crespo é de Rainha*, a observação das imagens, as associações propostas pelo texto, as conversas e as atividades de representação podem favorecer a percepção, a linguagem, a memória, a criatividade e a construção de significados, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção da identidade e para a valorização da diversidade. Já em *Chapeuzinho Amarelo*, os jogos de linguagem, as rimas, as transformações das palavras e a observação das mudanças vivenciadas pela personagem podem estimular a linguagem, a criatividade, a memória, o pensamento simbólico e a flexibilidade cognitiva. Assim, as propostas apresentadas evidenciam que não é apenas o contato com a obra literária que produz essas possibilidades, mas também a forma como o(a) professor(a) organiza, conduz e amplia a experiência de leitura.

Diante dessas considerações, compreende-se que a mediação da leitura literária constitui uma prática que pode potencializar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O trabalho docente, nesse processo, não consiste em conduzir a criança a uma única interpretação ou utilizar a Literatura como instrumento para desenvolver determinada habilidade, mas em criar condições para que ela observe, questione, imagine, recorde, formule hipóteses, expresse suas ideias e construa sentidos a partir da experiência literária. Desse modo, uma mediação intencional pode transformar o momento da leitura em um espaço de interação, descoberta e participação, respeitando a dimensão estética da Literatura e, simultaneamente, favorecendo diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

Por fim, é importante destacar que a discussão apresentada neste trabalho não se esgota nas obras selecionadas ou nas estratégias de mediação aqui propostas. As possibilidades apresentadas constituem apenas algumas das formas pelas quais a leitura literária pode ser mediada na Educação Infantil, considerando que diferentes obras, contextos, grupos de crianças e situações pedagógicas podem produzir outras experiências e mobilizar

diferentes processos de desenvolvimento. Dessa forma, torna-se importante que essa discussão continue sendo buscada e aprofundada no campo educacional, não apenas com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a relação entre leitura literária e o desenvolvimento infantil, mas também de fortalecer e potencializar as práticas escolares. Investir em práticas de leitura literária planejadas e sensíveis às características das crianças pode contribuir para que a Literatura ocupe um espaço cada vez mais significativo no cotidiano da Educação Infantil, não como recurso secundário ou exclusivamente pedagógico, mas como experiência cultural, estética e formativa essencial à infância.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura.* 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BELEZE, Nathalia Martins; VIDIGAL, Letícia; FRANCO, Sandra A. P. Era uma vez... literatura e vivências estéticas na infância. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1031-1048, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/84621/51864. Acesso em: 27 abr. 2026.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela.* Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRITO, Larissa Elizabeth Barros; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Literatura na educação infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 34, n. 68, p. 45-64, 2016.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. ilustrações de ziraldo. 17. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2006.

CANDIDO, A. O direito a Literatura. In: CANDIDO, A. *Varios escritos.* São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. Ler antes de saber ler: oito mitos escolas sobre leitura literária. 2 ed. São Paulo: Panda Educação, 2025.

COELHO, B. *Contar histórias:* uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

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

DA CONCEICAO DE JESUS RANKE, Maria; GOMES DUTRA MAGALHAES, Hilda. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FRUIÇÃO LITERARIA NA ESCOLA. *EntreLetras*, [S.1.]., v. 2, n. 2, 2014.

DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na Educação Infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 370-380, 2005.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a Literatura infantil na sala de aula.* 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCA, Eliardo. O *rei de quase-tudo*. 16. ed. Salvador: LDM, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAZZANIGA, Michael S; HEATHERTON, Todd F; Halpern, Diane. *Ciencia psicológica: mente, cerebro e comportamento.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Grande do Sul – Curso de Biblioteconomia, 2011.

GUIMARÃES, Hélia Geane Pimentel. Alfabetização precoce e neurodesenvolvimento: revisão sistemática da literatura. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-14, 2026.

HOOKS, Bell. *Meu crespo é de rainha*. Ilustrações de Chris Raschka. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias.* São Paulo: Ática, 1984.

LARROSA. J. EXPERIENCIA E ALTERIDADE EM EDUCACAO. Reflexao e Açao, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita.* São Paulo: Ática, 2011.

MALLMANN, M. de C. A Literatura infantil no processo educacional: despertando valores morais. 2011. 64f. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Rio

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PRESTES, Y. de S. *A Contação de Histórias além do livro*. 2018, 48f. Monografia (pós-graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Especialização em Mídias na Educação, 2018.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *EntreLetras*, Palmas, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/887. Acesso em: 27 abr. 2026.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias.* Ilustrações de Adalberto Cornavaca. São Paulo: Salamandra, 2013.

RODRIGUES, E. B. T. *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe.* Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTANA, Meriane Lacerda. *Educação infantil: a importância da Literatura infantil para o desenvolvimento da criança.* 2020. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; PEREIRA, Silvânia Santos. Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas na formação da criança leitora. *Cadernos da Fucamp*, v. 21, n. 53, p. 100-113, 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SULLIVAN, A. et al. Reading for pleasure and brain development in children: evidence from a longitudinal cohort study. *Psychológical Medicine*, v. 52, n. 14, p. 2491-2503, 2022.

SUN, Yun-Jun et al. Early-initiated childhood reading for pleasure: associations with better cognitive performance, mental well-being and brain structure in young adolescence. *Psychológical Medicine*, Cambridge, v. 54, n. 2, p. 359-373, 2024. DOI: 10.1017/S0033291723001381.

TOLEDO, Nana. *Casa dos sentimentos*. Ilustraçoes de Boris. 2 ed. Blumenau: Gato leitor, 2015.

VASCONCELOS, Jose Mauro de. *Meu pe de laranja lima*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Imaginação e criatividade na infância.* Tradução de [Zoia Prestes]. Apresentaçao e comentarios de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Atica, 2009.

WOOD, Audrey. *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.* Ilustrações de Don Wood. Tradução de [Gilda de Aquino]. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola.* 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a Literatura infantil brasileira.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.