



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANDERSON GOMES DA SILVA
CARLOS MANOEL DA SILVA
MIKAEL PEPENO DA SILVA**

**A LITERATURA INFANTIL NA APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO LEITORA DE
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

IRACEMA/RR

2026



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANDERSON GOMES DA SILVA
CARLOS MANOEL DA SILVA
MIKAEL PEPENO DA SILVA**

**A LITERATURA INFANTIL NA APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO LEITORA DE
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, Campus Boa Vista.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Andréa Silva Vieira



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

IRACEMA/RR

2026

**A LITERATURA INFANTIL NA APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO LEITORA DE
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Anderson Gomes da Silva¹

Carlos Manoel da Silva²

Mikael Pepeno da Silva³

Declaramos que somos autores deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaramos também que o mesmo foi por nós elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte, além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações por nós realizadas para fins de produção deste trabalho. Assim, declaramos, demonstrando nossa plena ciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais.

RESUMO

A literatura infantil ocupa lugar relevante no contexto escolar por articular experiências estéticas, culturais e formativas que podem contribuir para a aprendizagem e para a formação leitora. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições atribuídas à literatura infantil para a aprendizagem e a formação leitora de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atenção aos aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Na atualização do levantamento, foram consultados o Google



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Acadêmico, a SciELO, o Portal de Periódicos CAPES e repositórios institucionais, utilizando descritores relacionados à literatura infantil, aprendizagem, alfabetização, letramento, leitura literária e mediação docente. O levantamento complementar identificou 20 registros potencialmente relacionados ao tema; após a aplicação dos critérios de pertinência ao objeto, etapa escolar e período de publicação, 16 publicações recentes compuseram o corpus atualizado. Os estudos foram organizados em quatro eixos temáticos: dimensão estética e formativa da literatura; relações com alfabetização, compreensão leitora e letramento literário; mediação docente e estratégias pedagógicas; e condições, limites e possibilidades da literatura no desenvolvimento integral. A análise da literatura evidencia que o contato contínuo com obras de qualidade, associado à mediação docente intencional e à diversidade do acervo, pode favorecer a ampliação do repertório linguístico e cultural, a compreensão textual, a construção de sentidos, a imaginação, a participação social e determinadas habilidades socioemocionais. Evidencia-se, contudo, que tais contribuições não são automáticas e dependem das condições concretas de acesso, seleção, planejamento e interação com as obras. Conclui-se que a literatura infantil possui potencial formativo específico por proporcionar experiências estéticas e interpretativas que não se confundem com a simples transmissão de informações, devendo integrar o currículo sem ser reduzida a pretexto para exercícios ou avaliação.

Palavras-chave: Literatura infantil. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Leitura literária. Letramento literário. Mediação docente.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ABSTRACT

Children's literature occupies a relevant place in the school context because it combines aesthetic, cultural, and formative experiences that may contribute to learning and reader development. This article aims to analyze the contributions attributed to children's literature to learning and reader development among children in the early years of Elementary Education, focusing on cognitive, linguistic, social, and cultural dimensions. The study is characterized as a qualitative and descriptive bibliographic review. For the updated survey, Google Scholar, SciELO, the CAPES Journal Portal, and institutional repositories were consulted, using descriptors related to children's literature, learning, literacy, literary literacy, literary reading, and teacher mediation. The complementary search identified 20 potentially relevant records; after applying criteria related to the research object, school stage, and publication period, 16 recent publications composed the updated corpus. The studies were organized into four thematic axes: the aesthetic and formative dimension of literature; relationships with literacy, reading comprehension, and literary literacy; teacher mediation and pedagogical strategies; and conditions, limits, and possibilities of literature in children's integral development. The literature analysis indicates that continuous contact with quality literary works, associated with intentional teacher mediation and a diverse collection, may favor linguistic and cultural repertoire, textual comprehension, meaning-making, imagination, social participation, and certain socioemotional skills. However, these contributions are not automatic and depend on concrete conditions of access, selection, planning, and interaction with literary works. It is concluded that children's literature has a specific formative potential because it provides aesthetic and interpretive experiences that cannot be reduced to the simple transmission of information and should therefore be integrated into the curriculum without being transformed into a mere pretext for exercises or assessment.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Keywords: Children's literature. Learning. Elementary Education. Literary reading. Literary literacy. Teacher mediation.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar contemporânea enfrenta o desafio de garantir que as crianças não apenas aprendam o sistema de escrita, mas desenvolvam condições para compreender, interpretar e participar de práticas sociais de leitura. Nesse cenário, a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume relevância, especialmente porque as experiências escolares desse período podem influenciar a relação que a criança estabelece com os livros, com a linguagem e com a própria leitura.

Dados recentes reforçam a relevância social desse debate. O Indicador Criança Alfabetizada, divulgado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mostrou que 56% das crianças brasileiras avaliadas estavam alfabetizadas ao final do 2º ano em 2023; no resultado referente a 2024, o percentual nacional chegou a 59,2%. Embora o indicador não meça diretamente a formação literária, seus resultados evidenciam que a garantia do direito à leitura e à escrita continua sendo um desafio educacional concreto, tornando pertinente discutir práticas capazes de aproximar as crianças da linguagem escrita de modo significativo (BRASIL, 2025).

Nesse contexto, a literatura infantil não deve ser entendida somente como material complementar para o ensino da Língua Portuguesa. Estudos recentes apontam que a leitura literária envolve fruição, construção de sentidos, diálogo, repertório cultural e formação do leitor, enquanto o uso exclusivamente utilitário das obras pode restringir essas possibilidades (CAMPOS; ERTHAL, 2024; ICHILEVICI, 2025). A literatura também pode colocar a criança em contato com diferentes modos de representar relações humanas, culturas, conflitos e identidades, favorecendo experiências que ultrapassam a aprendizagem mecânica da leitura.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Ao mesmo tempo, seria inadequado afirmar que qualquer contato com qualquer livro produz, por si só, desenvolvimento ou aprendizagem. A literatura infantil pode favorecer determinadas experiências formativas, mas seus efeitos dependem das características das obras, das condições de acesso, da continuidade das práticas e da qualidade da mediação realizada pelo professor. Pesquisas recentes demonstram, inclusive, que a literatura pode apresentar diferentes representações sociais e que a seleção do acervo precisa considerar diversidade, qualidade estética e possibilidades de identificação e reflexão por parte dos leitores (ARAUJO; TRANCOSO, 2024; SOARES et al., 2024).

Diante desse cenário, o problema desta pesquisa é formulado da seguinte maneira: de que maneira a literatura infantil contribui para a aprendizagem e para a formação leitora de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as condições de acesso, mediação e utilização pedagógica das obras?

Parte-se do pressuposto de que a literatura infantil pode contribuir para a aprendizagem e a formação leitora quando integrada a práticas contínuas de leitura, mediadas de forma intencional e abertas à construção de sentidos. Esse pressuposto, entretanto, é tratado como possibilidade formativa identificada na literatura, e não como relação causal ou efeito garantido para todas as crianças e contextos escolares.

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem e a formação leitora de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as principais contribuições atribuídas à literatura infantil no desenvolvimento da criança; identificar relações entre leitura literária, alfabetização, compreensão textual e letramento literário; analisar o papel do professor como mediador; discutir estratégias pedagógicas de utilização da literatura em sala de



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

aula; e problematizar condições e limites que interferem na efetivação dessas contribuições.

A escolha do tema justifica-se tanto por sua relevância pedagógica quanto por sua relevância social. Os dados nacionais de alfabetização indicam que uma parcela expressiva das crianças ainda não alcança o padrão nacional esperado ao final do 2º ano, ao mesmo tempo em que a literatura constitui uma dimensão importante da formação leitora. Discutir a presença da literatura na escola, portanto, significa refletir não apenas sobre o incentivo ao gosto pela leitura, mas sobre as condições que possibilitam às crianças ter contato efetivo, contínuo e qualificado com textos literários (BRASIL, 2025; CAMPOS; ERTHAL, 2024).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura infantil pode ser compreendida como produção artística e cultural dirigida às crianças, sem que isso implique reduzir sua complexidade estética ou sua capacidade de produzir diferentes sentidos. No ambiente escolar, seu trabalho envolve uma tensão permanente entre a dimensão artística da literatura e as finalidades pedagógicas da instituição. Essa tensão não significa que a literatura não possa contribuir para aprendizagens curriculares; significa que tais aprendizagens não devem apagar a especificidade da experiência literária.

2.1 Literatura infantil: dimensão estética, cultural e formativa

A produção contemporânea sobre leitura literária nos anos iniciais demonstra que a literatura infantil ocupa diferentes lugares na escola: pode ser utilizada como objeto de fruição, como prática social de leitura, como elemento de formação cultural e, em algumas situações, como instrumento para trabalhar conteúdos. O problema não está na



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

existência de relações entre literatura e currículo, mas na redução da obra literária a um recurso didático cujo valor se limita ao conteúdo que pode ser extraído dela. O inventário realizado por Campos e Erthal (2024) evidencia que a escolarização da literatura e a formação do professor são temas recorrentes na produção acadêmica, indicando que a maneira de inserir a obra no cotidiano escolar é tão importante quanto a disponibilidade do livro.

Nesse sentido, Ichilevici (2025), ao investigar o trabalho com literatura nos anos iniciais em escolas públicas, identifica dificuldades associadas à formação específica dos professores, à sobrecarga de trabalho, à escassez de recursos e a orientações curriculares de caráter pragmático. Esses elementos ajudam a compreender por que a literatura pode ser reconhecida como importante no discurso escolar e, ainda assim, aparecer em práticas que privilegiam a decodificação, a localização de informações ou a realização de tarefas previamente determinadas.

Há, portanto, um contraponto importante: a literatura infantil não deve ser apresentada como uma ferramenta universal capaz de solucionar dificuldades de aprendizagem. Sua contribuição é potencial e contextual. A criança precisa ter acesso a obras literárias de qualidade, tempo para ler ou ouvir histórias, oportunidades de falar sobre o que leu, possibilidade de construir interpretações e mediação compatível com sua experiência leitora. Sem essas condições, a presença física dos livros na escola não garante a formação do leitor.

A seleção das obras também possui dimensão ética e cultural. Araujo e Trancoso (2024), ao discutirem literatura infantil, currículo, cultura afro-brasileira e africana e formação docente, evidenciam a importância de ampliar os repertórios e de problematizar as relações entre literatura e diversidade. Assim, selecionar livros para crianças não significa apenas verificar faixa etária e extensão do texto, mas observar autoria, qualidade



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

estética, ilustrações, representações sociais, diversidade cultural e possibilidades de diálogo com as experiências dos estudantes.

2.2 Literatura infantil, alfabetização, compreensão leitora e letramento literário

A literatura infantil mantém relação importante com a alfabetização, mas não se confunde com ela. Alfabetizar envolve a apropriação do sistema de escrita, enquanto a formação leitora exige também experiências de compreensão, interpretação, produção de sentidos e participação em práticas sociais de leitura. A literatura pode contribuir para esse processo ao colocar a criança em contato com textos completos, vocabulários diversos, estruturas narrativas, recursos expressivos e situações de leitura compartilhada.

Faccin (2024) e Silva e Mateus (2024) destacam, em estudos recentes, a relação entre literatura infantil, alfabetização e letramento, indicando possibilidades de ampliação da linguagem, da interpretação e da participação da criança em práticas de leitura. Esses resultados, contudo, não autorizam afirmar que a literatura substitui o ensino sistemático da leitura e da escrita. Ao contrário, literatura e alfabetização podem ser articuladas de modo complementar, preservando as especificidades de cada processo.

A compreensão textual é outro aspecto relevante. Enes Filho, Enes e Silva (2025), ao analisarem planejamentos e sequências didáticas de escolas públicas, identificaram diferenças importantes na maneira como os textos literários são trabalhados. Em uma das experiências analisadas, a literatura favorecia interpretação crítica e autonomia leitora; em outra, o texto aparecia de modo mais restrito, associado a uma abordagem pouco crítica. Esse contraste demonstra que não basta inserir literatura no planejamento: é necessário definir como a leitura será conduzida.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

O letramento literário, por sua vez, envolve a apropriação da literatura como prática cultural e forma de experiência com a linguagem. A criança não se torna leitora literária apenas porque responde corretamente perguntas sobre o enredo. Ela precisa ter oportunidades de apreciar, interpretar, comparar, questionar e compartilhar leituras. Por isso, atividades como reconto, roda de conversa, antecipação de sentidos e comparação entre diferentes obras podem ser produtivas quando utilizadas como formas de ampliar o encontro com o texto, e não como substitutas da experiência literária.

2.3 A BNCC e a literatura: entre o campo artístico-literário e o uso pedagógico

A Base Nacional Comum Curricular organiza a área de Língua Portuguesa considerando diferentes práticas de linguagem e reconhece o campo artístico-literário como espaço de participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos. Essa formulação é importante porque desloca a literatura de uma compreensão exclusivamente instrumental: o texto literário aparece relacionado à experiência estética, à diversidade cultural e à formação do leitor.

A análise contemporânea desse lugar curricular exige, entretanto, uma distinção entre literatura como manifestação artística e literatura como recurso para ensinar conteúdos. A obra pode dialogar com temas curriculares, mas sua existência no currículo não precisa ser justificada somente pela utilidade pedagógica imediata. Campos e Erthal (2024) mostram que a escolarização da literatura é justamente um dos eixos mais recorrentes da pesquisa sobre leitura literária nos anos iniciais, enquanto Ichilevici (2025) identifica que orientações curriculares excessivamente pragmáticas podem dificultar o trabalho com a literatura como arte.

A articulação entre a dimensão estética na literatura e as exigências curriculares é possível desde que a leitura literária não seja reduzida a um instrumento para o ensino



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

de conteúdos. O trabalho pedagógico pode dialogar com objetivos curriculares sem descaracterizar a experiência estética, interpretativa e formativa proporcionada pela obra literária. Uma roda de leitura pode trabalhar oralidade e argumentação sem retirar da criança a possibilidade de apreciar a narrativa; um reconto pode favorecer produção textual sem substituir o contato com a obra; e uma discussão sobre diversidade pode ser desencadeada por um livro sem reduzir a obra a uma 'lição' moral. A integração curricular torna-se mais consistente quando o conteúdo escolar é articulado à experiência literária, e não quando a experiência literária é eliminada em favor do conteúdo.

2.4 O papel do professor como mediador da leitura

A mediação docente constitui uma condição central para transformar o acesso ao livro em experiência de leitura. O professor seleciona obras, organiza tempos e espaços, realiza leituras em voz alta, formula perguntas, acolhe interpretações e ajuda as crianças a perceber elementos que podem passar despercebidos em uma leitura inicial. Mediar, entretanto, não significa fornecer uma interpretação pronta.

Pantoja, Quaresma e Albuquerque (2025) ressaltam que a literatura infantil precisa integrar o planejamento pedagógico de maneira contínua, e não aparecer apenas em datas comemorativas. Paixão et al. (2025) também destacam a importância da mediação e do contato direto das crianças com o livro, incluindo a observação das ilustrações, a exploração da organização da obra e a participação em situações de leitura compartilhada.

A pesquisa de Uhr e Soares (2025), realizada com professoras dos anos iniciais, acrescenta uma dimensão importante: os docentes reconhecem o potencial da literatura para aspectos socioemocionais e cognitivos, mas podem apresentar limitações quanto ao conhecimento sistematizado sobre como desenvolver habilidades sociais por meio



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

dessas práticas. Isso reforça que a mediação não depende apenas de boa vontade; ela também exige formação profissional, planejamento e condições institucionais.

Na prática, a mediação pode ocorrer por meio de uma sequência simples: seleção de uma obra adequada e literariamente significativa; apresentação do livro e do autor; leitura integral ou compartilhada; conversa aberta sobre impressões; retomada de passagens relevantes; reconto ou produção criativa; e socialização das diferentes interpretações. O professor pode perguntar, por exemplo, 'o que fez você pensar isso?', 'qual parte do texto sustenta sua interpretação?' ou 'o que mudaria se o personagem tomasse outra decisão?'. Essas perguntas estimulam argumentação e interpretação sem transformar a leitura em uma lista de respostas certas.

2.5 Literatura infantil e desenvolvimento integral: imaginação, identidade, emoções e relações sociais

A ideia de desenvolvimento integral precisa ser tratada com maior precisão. No contexto desta pesquisa, ela não significa afirmar que a literatura produz automaticamente desenvolvimento em todas as dimensões da criança, mas reconhecer que as experiências literárias podem mobilizar simultaneamente linguagem, imaginação, emoções, relações sociais, repertório cultural e reflexão.

Soares et al. (2024), ao analisarem 77 obras infantis, identificaram numerosas situações de interação social entre personagens, incluindo situações relacionadas à assertividade, civilidade e solução de problemas interpessoais. O resultado não significa que a simples leitura desses livros ensinará habilidades sociais, mas indica que as obras podem oferecer situações simbólicas que favorecem discussão e reflexão sobre comportamentos e relações.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Uhr e Soares (2025) reforçam esse ponto ao mostrarem que professoras reconhecem a literatura infantil como recurso favorável ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo, embora nem sempre disponham de formação suficiente para explorar sistematicamente essas possibilidades. A literatura pode, assim, constituir um espaço para falar de medo, amizade, conflito, diferença, pertencimento, perda, coragem, injustiça e outras experiências humanas, desde que o professor preserve a complexidade da obra e não imponha uma moral única.

A construção da identidade também pode ser relacionada à diversidade do acervo. Obras que apresentam diferentes culturas, famílias, corpos, territórios e modos de vida ampliam as possibilidades de reconhecimento e de encontro com o outro. Araujo e Trancoso (2024) mostram como a literatura infantil pode ser articulada à formação docente e às relações étnico-raciais, o que reforça a necessidade de uma seleção bibliográfica que não reproduza de maneira acrítica representações estereotipadas.

Também é necessário considerar a autonomia. A criança leitora não deve ocupar apenas a posição de quem responde ao professor. Escolher livros, justificar preferências, formular hipóteses, discordar de interpretações e recomendar obras aos colegas são ações que podem fortalecer sua participação. O desenvolvimento integral, nesse sentido, está relacionado à criação de condições para que a criança seja sujeito da experiência literária, e não apenas destinatária de atividades escolares.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Não se trata de revisão sistemática, uma vez que não foram adotados protocolo PRISMA, meta-análise ou procedimentos estatísticos de síntese. A opção por uma revisão bibliográfica permite reunir e interpretar produções acadêmicas que



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

discutem literatura infantil, leitura literária, aprendizagem, alfabetização, letramento e mediação docente.

Na versão original, as buscas estavam concentradas no Google Acadêmico e na SciELO. A estratégia de levantamento foi ampliada para incluir, na atualização do estudo, resultados disponíveis no Portal de Periódicos CAPES e em repositórios institucionais, além da manutenção das bases inicialmente utilizadas. A escolha de ERIC e Redalyc não foi incorporada como base principal porque o recorte foi mantido prioritariamente na produção brasileira e em língua portuguesa, relacionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa decisão constitui uma delimitação do estudo e não uma afirmação de que essas bases sejam irrelevantes.

Foram utilizados os seguintes descritores, isoladamente e em combinações: 'literatura infantil', 'literatura infantil' AND 'aprendizagem', 'literatura infantil' AND 'Ensino Fundamental', 'literatura infantil' AND 'alfabetização', 'literatura infantil' AND 'letramento', 'leitura literária' AND 'anos iniciais', 'mediação da leitura' AND 'literatura infantil' e 'formação de leitores' AND 'literatura'.

Para atualizar o corpus com referências recentes, adotou-se como recorte preferencial o período de 2024 a 2026. Foram considerados artigos científicos, teses, dissertações, trabalhos acadêmicos e documentos oficiais que apresentassem relação direta com o objeto da pesquisa. Também foram mantidas algumas referências anteriores apenas como parte da versão histórica do trabalho quando indispensáveis à compreensão do tema; entretanto, as principais afirmações analíticas da versão revisada passaram a ser sustentadas prioritariamente por estudos publicados a partir de 2024.

No levantamento complementar foram identificados 20 registros potencialmente relacionados ao tema. Após a leitura dos títulos e resumos e a aplicação dos critérios de pertinência, quatro foram excluídos por tratarem prioritariamente de Educação Infantil,



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

anos finais do Ensino Fundamental ou objeto distinto do recorte proposto. Assim, 16 publicações recentes compuseram o corpus atualizado. Foram incluídos estudos que: (a) abordassem literatura infantil ou leitura literária; (b) apresentassem relação com aprendizagem, formação leitora, mediação ou práticas pedagógicas; (c) contemplassem, preferencialmente, os anos iniciais do Ensino Fundamental; e (d) estivessem disponíveis em texto completo ou com informações bibliográficas suficientes para análise. Foram excluídos trabalhos duplicados, materiais sem relação direta com o objeto e produções voltadas exclusivamente a outras etapas escolares.

A organização temática não foi definida de forma rígida antes da leitura. As categorias foram inicialmente orientadas pelos objetivos da pesquisa e, posteriormente, refinadas a partir da recorrência dos temas encontrados no corpus. Esse procedimento resultou em quatro eixos: dimensão estética e formativa; alfabetização, compreensão leitora e letramento literário; mediação docente e estratégias pedagógicas; e condições, limites e possibilidades para o desenvolvimento integral.

A opção por explicitar o percurso de seleção responde à necessidade de maior transparência metodológica. Ainda assim, por se tratar de revisão bibliográfica não sistemática, os números registrados referem-se ao levantamento complementar realizado para esta versão, e não devem ser interpretados como um censo de toda a produção acadêmica disponível sobre literatura infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus atualizado permitiu identificar quatro eixos articulados. O primeiro refere-se à compreensão da literatura como experiência estética e cultural; o segundo trata de sua relação com alfabetização, compreensão textual e letramento literário; o terceiro evidencia a centralidade da mediação docente e das estratégias



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

pedagógicas; e o quarto reúne condições, limites e possibilidades relacionadas ao desenvolvimento integral e à diversidade. A seguir, esses eixos são discutidos de forma integrada, buscando aproximar os autores em vez de apresentá-los como opiniões isoladas.

4.1 Literatura como experiência estética e formativa

Os estudos recentes convergem na crítica ao uso exclusivamente utilitário da literatura. Campos e Erthal (2024) identificam a escolarização da literatura como tema central da produção acadêmica sobre os anos iniciais, enquanto Ichilevici (2025) demonstra que práticas de leitura podem ser prejudicadas quando orientações curriculares e condições de trabalho conduzem a literatura para objetivos predominantemente pragmáticos. A aproximação entre esses estudos permite compreender que o problema não está em trabalhar conteúdos a partir da literatura, mas em fazer com que o conteúdo se torne a única justificativa para a leitura.

Essa distinção responde diretamente à pergunta sobre o que diferencia a literatura de outros gêneros textuais. Textos informativos podem ampliar conhecimentos factuais e desenvolver habilidades de localização e análise de informações; textos instrucionais possuem funções específicas de orientação; já a literatura mobiliza ficção, linguagem estética, narrativas, imagens, ritmo, personagens, ambiguidades e múltiplas possibilidades interpretativas. Essa especificidade não torna a literatura 'melhor' que outros gêneros, mas explica por que sua contribuição formativa não deve ser reduzida à transmissão de informações.

Um exemplo prático é a leitura de um conto seguida de uma ficha com perguntas fechadas. A ficha pode verificar determinada compreensão, mas, se for a única atividade, pode reduzir o encontro com a obra. Outra possibilidade seria realizar a leitura integral,



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

conversar sobre impressões, comparar as decisões dos personagens, observar elementos das ilustrações, permitir interpretações diferentes e, apenas depois, propor uma atividade de registro. Nessa segunda situação, o exercício curricular é incorporado à experiência literária, e não o contrário.

4.2 Alfabetização, compreensão textual e letramento literário

Os estudos recentes analisados indicam que a literatura pode contribuir para a aprendizagem da leitura ao oferecer situações significativas de contato com a linguagem escrita. Faccin (2024) e Silva e Mateus (2024) relacionam literatura infantil, alfabetização e letramento, enquanto Enes Filho, Enes e Silva (2025) demonstram que a forma de condução das práticas interfere na compreensão textual e na autonomia leitora.

A contribuição específica da literatura aparece, portanto, na articulação entre leitura e experiência. A criança acompanha acontecimentos, formula expectativas, interpreta comportamentos, identifica relações de causa e consequência, percebe recursos linguísticos e visuais e compara a narrativa com suas próprias referências. Isso não elimina o ensino explícito de habilidades de alfabetização; ao contrário, oferece contextos nos quais essas habilidades podem ser mobilizadas com finalidade comunicativa e cultural.

A pesquisa também reforça que o letramento literário exige continuidade. Uma atividade isolada em uma data comemorativa dificilmente produz, por si só, uma formação leitora consistente. A prática precisa incluir frequência, diversidade de obras, contato com livros completos e oportunidades de fala e escrita sobre as leituras. Paixão et al. (2025) destacam justamente a importância da contação de histórias articulada à mediação e ao contato das crianças com a obra, evitando que a narrativa seja substituída por uma atividade desconectada do livro.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

4.3 Mediação docente e estratégias pedagógicas

A mediação docente aparece como uma das condições mais recorrentes no corpus. Pantoja, Quaresma e Albuquerque (2025) defendem a inserção contínua da literatura no planejamento, enquanto Uhr e Soares (2025) mostram que professores reconhecem seu potencial, mas nem sempre dispõem de conhecimentos específicos para explorar todas as possibilidades formativas. Ichilevici (2025) acrescenta que a formação docente e as condições de trabalho interferem diretamente na qualidade das experiências literárias.

Entre as estratégias possíveis estão a leitura em voz alta pelo professor, a roda de leitura, a leitura compartilhada, a dramatização, o reconto, a produção de finais alternativos, a comparação de versões de uma mesma narrativa, a indicação de livros entre os próprios alunos e os projetos literários. Essas estratégias não precisam ser utilizadas simultaneamente. A escolha deve depender do objetivo da atividade, das características da turma e da obra selecionada.

Uma sequência didática possível para o 3º ou 4º ano pode ser organizada em quatro momentos: primeiro, apresentação da capa, título e autor, com levantamento de hipóteses; segundo, leitura integral pelo professor, sem interrupções excessivas; terceiro, conversa sobre personagens, conflitos, linguagem e interpretações, com retorno ao texto para justificar ideias; e quarto, produção de um reconto, comentário ou recomendação da obra. A proposta atende ao objetivo de fortalecer estratégias pedagógicas sem transformar a literatura em simples exercício.

A mediação precisa ainda equilibrar orientação e liberdade. Uma mediação excessivamente direcionada pode induzir uma única interpretação e limitar a autonomia. Por outro lado, a ausência de intervenção pode dificultar a participação de crianças que ainda precisam de apoio para compreender determinados elementos. O professor,



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

portanto, atua como organizador da experiência, oferecendo perguntas, informações contextuais e oportunidades de diálogo, sem retirar do leitor o direito de construir sentidos.

4.4 Desenvolvimento integral, diversidade e limites

Os resultados também apontam que a literatura pode mobilizar aspectos sociais e emocionais. Soares et al. (2024) encontraram diferentes situações de habilidades sociais nas interações entre personagens de livros infantis, enquanto Uhr e Soares (2025) verificaram que professoras reconhecem a literatura como recurso favorável ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Esses resultados sugerem possibilidades de trabalho com empatia, convivência, resolução de conflitos e comunicação.

Contudo, é necessário manter o cuidado conceitual. Uma narrativa que apresenta um conflito não 'ensina empatia' automaticamente. A experiência pode desencadear uma discussão sobre empatia, mas isso dependerá da obra, da leitura, das perguntas, das experiências das crianças e da mediação. Por essa razão, o texto revisado utiliza expressões como 'pode favorecer', 'pode contribuir' e 'oferece possibilidades', evitando relações causais não demonstradas pela revisão.

A diversidade do acervo também é condição de qualidade. Araujo e Trancoso (2024) mostram como literatura infantil, formação docente e relações étnico-raciais podem ser articuladas. A seleção de obras deve considerar a presença de diferentes culturas, territórios, identidades e formas de organização familiar, bem como a qualidade estética das narrativas e ilustrações. Não se trata de escolher livros apenas porque abordam um 'tema importante', mas de verificar se a obra apresenta complexidade literária suficiente para provocar leitura, diálogo e reflexão.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Por fim, os resultados evidenciam limites. A literatura não substitui políticas de alfabetização, formação continuada, bibliotecas, aquisição de acervos, redução de desigualdades ou acompanhamento pedagógico. A pesquisa de Souza, Coriolano-Marinus e Santos (2026), embora voltada à literatura infantil digital, demonstra como revisões recentes precisam considerar diferentes bases, critérios de seleção e condições de mediação. O mesmo princípio vale para a literatura impressa: o livro é uma condição necessária, mas não suficiente, para a formação do leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem e a formação leitora de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A revisão atualizada indica que a literatura pode ampliar repertórios linguísticos e culturais, favorecer a compreensão textual, estimular a construção de sentidos e oferecer experiências de imaginação, reflexão e contato com diferentes perspectivas.

Este estudo evidenciou que a literatura pode participar do desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural, desde que suas contribuições sejam entendidas como possibilidades condicionadas às práticas e aos contextos. Verificou-se que a leitura literária pode dialogar com alfabetização, compreensão textual e letramento literário, sem substituir o ensino sistemático do sistema de escrita.

Ainda, a mediação docente apareceu como condição central. O professor seleciona obras, organiza situações de leitura, formula intervenções, acolhe diferentes interpretações e cria oportunidades para que as crianças participem ativamente. Destacou-se as estratégias pedagógicas, como rodas de leitura, leitura compartilhada, reconto, dramatização, comparação de obras e projetos literários. Essas estratégias são



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

mais produtivas quando preservam o contato com a obra e não reduzem a literatura a fichas ou avaliações.

A análise da BNCC também permitiu compreender que a literatura ocupa lugar no campo artístico-literário e está relacionada a experiências de leitura, fruição e formação do leitor. Isso exige equilíbrio entre as finalidades curriculares e a dimensão estética. A literatura pode contribuir para aprendizagens escolares, mas não precisa ser transformada em instrumento exclusivamente utilitário.

A contribuição da literatura se diferencia da de outros gêneros pela experiência estética, ficcional e interpretativa que oferece; a formação leitora depende da mediação docente e não apenas da disponibilidade de livros; a dimensão estética pode coexistir com o currículo quando as atividades não substituem a obra; uma pesquisa de campo poderia acrescentar observações sobre práticas reais, participação das crianças e percepções dos professores; e a seleção de livros deve considerar qualidade estética, diversidade, autoria, representações sociais, faixa etária e possibilidades de identificação e reflexão.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico e não sistemático da pesquisa. Os resultados não permitem estabelecer relações causais nem generalizar as contribuições identificadas para todas as escolas. A revisão também não examinou diretamente condições familiares, socioeconômicas ou institucionais. Estudos de campo futuros poderão observar práticas concretas de leitura, comparar diferentes estratégias de mediação e analisar como crianças e professores constroem sentidos durante o encontro com as obras.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil possui relevância para a formação leitora e para diferentes dimensões da aprendizagem, mas seu potencial depende das condições de acesso, da qualidade e diversidade das obras, da continuidade das práticas



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

e da mediação docente. A literatura não resolve isoladamente os desafios educacionais; sua contribuição torna-se mais consistente quando a escola garante tempo, acervo, formação e espaços para que a criança leia, escute, interprete, questione e compartilhe literatura.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina de; TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha. “Um banquete literário”: um mosaico sobre literatura infantil, cultura afro-brasileira e africana, currículo e formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e88508, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.88508. Acesso em: 8 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicador Criança Alfabetizada: resultados 2024. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 8 ago. 2026.

CAMPOS, Josiane Xavier Theláu; ERTHAL, João Paulo Casaro. Leitura Literária nos Anos Iniciais: um inventário de 2001 a 2022. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e134096, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236134096vs01. Acesso em: 8 ago. 2026.

CABRAL, Rebeca Santos. O direito ao letramento literário: as ações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a formação de leitores. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024.

ENES FILHO, Djalma Barboza; ENES, Sônia Elina Sampaio; SILVA, Pedro Lopes da. Leitura literária e compreensão de textos nos anos iniciais do ensino fundamental.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 2327-2342, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18254. Acesso em: 8 ago. 2026.

FACCIN, Larissa. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2024.

ICHILEVICI, Vita. Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental: leitura literária, representações e formação de professores. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. DOI: 10.11606/T.48.2025.tde-13102025-140755.

PAIXÃO, Ederson da et al. Letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental: da contação de histórias à mediação da leitura de obras infantis. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 11, e19696, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n11-073. Acesso em: 8 ago. 2026.

PANTOJA, Franciane de Jesus de Sousa; QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; ALBUQUERQUE, Andréa Souza de. Prática pedagógica para a formação de leitores: a literatura infantil na sala de aula do Ensino Fundamental I. Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões de Saberes On-Line, v. 8, n. 2, 2025. DOI: 10.18542/rcs.v8i2.19357. Acesso em: 8 ago. 2026.

SILVA, Andreia Batista da; MATEUS, Andréa Martins Lameirão. Literatura infantil: contribuições na alfabetização e letramento de alunos com defasagem de aprendizagem. Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 169-192, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.169-192. Acesso em: 8 ago. 2026.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SILVA FILHO, A. H. da et al. A literatura infantil como ferramenta lúdica na educação básica: caminhos para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 13, e21665, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n13-182. Acesso em: 8 ago. 2026.

SOARES, Adriana Benevides et al. Habilidades sociais na literatura infantil: uma análise a partir das falas dos personagens. Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, e263516, 2024. DOI: 10.1590/2175-35392024-263516. Acesso em: 8 ago. 2026.

SOUZA, Mirelly da Silva Barros; CORIOLANO-MARINUS, Maria Wanderleya de Lavor; SANTOS, Soraya Vieira. Contribuições da literatura infantil digital no processo de aprendizagem de crianças: uma revisão bibliográfica (2014-2024). Educação & Formação, v. 11, e16233, 2026. DOI: 10.25053/redufor.v11.e16233. Acesso em: 8 ago. 2026.

UHR, Fatima Regina Brito; SOARES, Adriana Benevides. A literatura infantil como recurso docente para desenvolvimento de habilidades sociais no cotidiano escolar. Educação em Revista, v. 41, n. 41, 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.48177. Acesso em: 8 ago. 2026.

ANDRADE, Bruna Borgia de; LIMA, Janaína Silva Teixeira de. A literatura infantil na alfabetização e letramento. Portal eduCAPES, 2024. Acesso em: 8 ago. 2026.

SILVA, C. de S.; SANTOS, J. C. dos; SILVA, S. O. A importância da literatura infantil para a formação do leitor crítico. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 16, p. 670-686, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.21627401. Acesso em: 8 ago. 2026.