

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA E LITERÁRIA

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S STORIES IN CHILD DEVELOPMENT: A
PSYCHOPEDAGOGICAL AND LITERARY PERSPECTIVE

Ciências Humanas • 05/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777781083](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777781083)

Rosemeire de Souza Pinheiro¹

RESUMO

Este artigo reflete sobre a centralidade das histórias infantis no desenvolvimento integral da criança, articulando as dimensões emocional, social, cognitiva e linguística. Através de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Bakhtin, Vygotsky, Piaget, Wallon e Nelly Novaes Coelho, discute-se a literatura infantil como mediadora de aprendizagens significativas e ferramenta de elaboração simbólica. O estudo destaca que a contação de histórias e a dramatização permitem à criança a organização do mundo interno, a expansão do repertório verbal e o fortalecimento da identidade. Aborda-se, ainda, as fases de maturação do leitor, ressaltando a importância do afeto na mediação literária para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Psicologia do Desenvolvimento; Ludicidade; Subjetividade.

ABSTRACT

This article reflects on the centrality of children's stories in the integral development of the child, articulating emotional, social, cognitive, and linguistic dimensions. Through a bibliographic review grounded in authors such as Bakhtin, Vygotsky, Piaget, Wallon, and Nelly Novaes Coelho, children's literature is discussed as a mediator of meaningful learning and a tool for symbolic elaboration. The study highlights that storytelling and dramatization allow the child to organize their internal world, expand their verbal repertoire, and strengthen their identity. Furthermore, it addresses the stages of reader maturation, emphasizing the importance of affection in literary mediation for the formation of critical and autonomous subjects.

Keywords: Children's Literature; Developmental Psychology; Playfulness; Subjectivity.

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade impõe à educação o desafio de formar sujeitos que transcendam a mera absorção de informações, constituindo-se como indivíduos autônomos, críticos e dotados de sensibilidade ética capaz de sustentar o convívio coletivo. Em um contexto marcado pela aceleração tecnológica, pela fragmentação das relações sociais e pela superficialidade das interações comunicativas, torna-se ainda mais urgente pensar práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Nesse cenário, as histórias infantis deixam de ocupar um lugar secundário ou meramente recreativo e passam a ser compreendidas como dispositivos centrais no processo formativo. Elas atuam na intersecção entre as dimensões cognitiva, emocional e social, contribuindo para a organização do pensamento, a elaboração de sentimentos e a construção de significados sobre o mundo.

Conforme Bakhtin (2011), a linguagem constitui a base da consciência humana, sendo essencialmente dialógica. A literatura, nesse sentido, oferece um espaço privilegiado de interação simbólica, no qual o sujeito é constantemente convocado a construir sentidos. Ao entrar em contato com a narrativa ficcional, a criança não apenas escuta ou lê uma história, mas participa de um processo ativo de significação, no qual projeta suas experiências, emoções e conflitos internos.

Esse movimento de identificação e projeção permite à criança vivenciar situações complexas em um ambiente seguro, mediado pela ficção. Sentimentos como medo, insegurança, frustração e desejo ganham forma e podem ser elaborados simbolicamente.

Assim, a literatura infantil desempenha papel fundamental na constituição da subjetividade e no desenvolvimento da empatia.

Além disso, a literatura, enquanto manifestação artística, distancia-se do pragmatismo utilitário e assume uma função estética e formativa. Ao explorar a linguagem em sua dimensão poética, possibilita à criança lidar com ambiguidades, múltiplos significados e diferentes perspectivas de mundo. Conforme Lajolo (2001), a obra literária é um objeto social que se concretiza na interação entre autor, texto e leitor, sendo a leitura um ato que ressignifica continuamente a narrativa.

Diante desse contexto, emerge a seguinte problematização: como as histórias infantis contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, e de que maneira podem ser compreendidas como instrumentos de formação da subjetividade e do pensamento crítico?

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da literatura infantil no desenvolvimento humano, especialmente no campo educacional. Em um cenário em que práticas pedagógicas muitas vezes priorizam conteúdos técnicos e instrumentais, torna-se essencial reafirmar a importância da dimensão simbólica, imaginativa e afetiva no processo de aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância das histórias infantis no desenvolvimento da criança, sob uma perspectiva psicopedagógica e literária. Como objetivos específicos, pretende-se:

- a. compreender o papel das narrativas na construção da subjetividade;

b. analisar a contribuição do lúdico e da dramatização no desenvolvimento infantil;

c. investigar a relação entre literatura e formação do leitor crítico.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Bakhtin (2011), Vygotsky (1987), Piaget (1975), Wallon (1989), Bettelheim (2010) e Lajolo (2001), entre outros. A análise dos referenciais teóricos permite compreender as múltiplas dimensões envolvidas no processo de formação do leitor e no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, este estudo parte do pressuposto de que a literatura infantil não é apenas um recurso pedagógico, mas um direito fundamental da criança, constituindo-se como elemento essencial para o desenvolvimento humano, a construção da identidade e a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

O desenvolvimento humano não é um processo linear, mas uma construção contínua e dialética que ocorre em um tempo-espço mediado por interações culturais (DESSEN; GÜEDEA, 2005). Para a consolidação da identidade, é imperativo que a criança interaja com pares e adultos em ambientes intencionalmente organizados. Como assevera Becker (2003), a qualidade do desenvolvimento cognitivo é diretamente proporcional à qualidade do "desafio positivo" oferecido pelo meio: se o ambiente é rico e provocador, a interação se torna o combustível para a evolução das estruturas mentais.

2.1. A Unidade Entre Movimento, Emoção e Cognição

A percepção espacial da criança não é apenas física, mas simbólica. Ela se constrói através da exploração sensorial e da diferenciação gradual entre o "eu" e o "outro". Henri Wallon (1989) nos ensina que o movimento é a primeira forma de pensamento da criança. Antes de dominar a palavra, ela comunica-se pelo corpo. Assim, a contação de histórias que envolve gestualidade e expressão física permite a integração entre o biológico e o psíquico. Através dessa linguagem corporal, a criança cria "pontes" entre o concreto (o livro, o objeto) e o abstrato (o sentimento, o personagem), organizando suas vivências internas.

2.2. A Dramatização Como Laboratório da Subjetividade

A dramatização de narrativas constitui um importante dispositivo de desenvolvimento infantil, pois ultrapassa a simples reprodução de ações e se configura como um processo complexo de elaboração simbólica, construção subjetiva e desenvolvimento cognitivo. Ao encenar diferentes situações e papéis sociais, a criança mobiliza dimensões afetivas, cognitivas e sociais, expressando sentimentos e interpretando o mundo por meio de representações simbólicas.

Nesse sentido, a dramatização pode ser compreendida como uma forma de atividade lúdica estruturante, na qual o corpo se torna mediador da experiência psíquica. Ao representar cenários imaginários ou situações do cotidiano, a criança externaliza emoções como medo, alegria, frustração e ansiedade, possibilitando sua elaboração e resignificação. Para Winnicott (1975), o brincar ocupa um espaço potencial entre a realidade interna e externa, sendo fundamental para o desenvolvimento emocional e para a constituição do self.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), o jogo simbólico e a atividade imaginativa desempenham papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a criança, ao brincar de “faz de conta”, opera com significados que transcendem o objeto concreto, reorganizando sua relação com o mundo social. Nesse processo, a interação social e a linguagem são elementos fundamentais para a internalização de significados culturais.

Além disso, a dramatização contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, dentre as quais se destacam:

- a. Empatia e alteridade: ao assumir diferentes papéis sociais, a criança desloca-se de uma perspectiva egocêntrica para uma compreensão mais ampla do outro, desenvolvendo a capacidade de empatia e convivência social. Para Mead (1934), a construção do self está diretamente relacionada à capacidade de assumir o papel do outro no processo de interação social.
- b. Autoconhecimento e regulação emocional: a encenação funciona como um espelho simbólico, no qual a criança pode reconhecer, nomear e reorganizar suas emoções, favorecendo processos de autorregulação. Nesse contexto, a experiência lúdica atua como mediadora entre impulsos internos e normas externas.
- c. Desenvolvimento do pensamento simbólico: conforme Piaget (1975), o jogo simbólico é fundamental no estágio pré-operatório, pois permite à criança substituir objetos reais por

representações simbólicas, constituindo base essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato.

d. Estruturação da linguagem e organização narrativa: a exposição a narrativas dramatizadas favorece a compreensão da estrutura discursiva (início, desenvolvimento e desfecho), contribuindo para a ampliação do vocabulário e para a organização do pensamento verbal. Para Bruner (1997), a narrativa é uma das formas fundamentais de organização da experiência humana, sendo essencial para a construção de significados.

Huizinga (2007) destaca que o jogo é uma atividade cultural fundamental, presente em todas as sociedades humanas, e que possui regras próprias, sendo essencial para a formação simbólica e social do indivíduo.

Dessa forma, a dramatização configura-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos, ao mesmo tempo em que promove a construção da subjetividade por meio da experiência lúdica e simbólica.

2.3. O “Faz de Conta” Como Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo Vygotsky (1998), o brincar ocupa um papel central no desenvolvimento infantil por criar condições para a emergência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança — aquilo que ela já consegue realizar sozinha — e o nível de desenvolvimento potencial — aquilo que ela é capaz de realizar com mediação ou em interação com outros sujeitos mais experientes. Nesse contexto, o

jogo simbólico e o “faz de conta” não são atividades secundárias, mas espaços privilegiados de ampliação das funções psicológicas superiores.

No universo do faz de conta, especialmente quando estimulado por narrativas e histórias infantis, a criança transcende os limites de sua experiência imediata e passa a agir “como se” fosse mais competente, mais forte ou mais autônoma do que em situações cotidianas. Ao assumir papéis como heróis, cuidadores, exploradores ou mesmo ao enfrentar personagens imaginários, ela mobiliza funções cognitivas complexas, como planejamento, autocontrole, linguagem simbólica e tomada de decisão. Para Vygotsky (1998), é justamente nesse deslocamento entre o real e o imaginário que ocorre o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

Além disso, o faz de conta constitui um espaço simbólico de enfrentamento e elaboração de conflitos internos. Medos, ansiedades e inseguranças são projetados em personagens e situações fictícias, permitindo que a criança experimente, de forma segura, estratégias de superação. Assim, “monstros” e desafios simbólicos representam, na realidade, conflitos emocionais e sociais que estão sendo reorganizados no plano psíquico. Essa experiência possibilita não apenas a descarga emocional, mas também a ressignificação dessas vivências, contribuindo para o amadurecimento emocional.

Nesse processo, a mediação do adulto ou educador assume papel fundamental, pois é ela que potencializa a qualidade das interações no brincar. Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando mediada socialmente, sendo o outro um elemento essencial na constituição do desenvolvimento.

Dessa forma, o mediador não deve reduzir o faz de conta a uma atividade recreativa, mas compreendê-lo como um espaço estruturante de construção de significados, linguagem e subjetividade.

A repetição das narrativas e das situações lúdicas também exerce função importante, pois permite à criança testar diferentes soluções para problemas simbólicos, reorganizar estratégias de ação e consolidar aprendizagens emocionais e cognitivas. Cada repetição não é mera reprodução, mas uma nova oportunidade de elaboração e ressignificação da experiência, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas.

Por fim, ao integrar imaginação, linguagem, emoção e interação social, o faz de conta contribui diretamente para a formação integral da criança. Trata-se de um processo ativo de construção da subjetividade, no qual a criança não apenas reproduz o mundo social, mas o reconstrói simbolicamente, preparando-se para lidar com desafios reais da vida em sociedade.

Dessa forma, a fundamentação teórica apresentada evidencia que a dramatização e o brincar simbólico, especialmente no contexto do faz de conta, constituem elementos essenciais do desenvolvimento infantil, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Tais práticas não devem ser compreendidas como atividades periféricas, mas como estruturas centrais no processo de formação humana, conforme demonstrado pelas contribuições de Piaget (1975), Vygotsky (1998), Winnicott (1975), Bruner (1997) e Huizinga (2007).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e com objetivo exploratório-descritivo, tendo como principal estratégia a pesquisa bibliográfica. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, à luz de diferentes referenciais teóricos, a importância das histórias infantis no desenvolvimento da criança, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento, seleção e análise de obras clássicas e contemporâneas das áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicopedagogia e Literatura Infantil. Foram utilizados como principais referenciais teóricos autores como Bakhtin (2011), Vygotsky (1987), Piaget (1975), Wallon (1989), Bettelheim (2010), Lajolo (2001) e Coelho (2000), cujas contribuições são fundamentais para a compreensão do papel da linguagem, do lúdico e da narrativa no processo de formação do sujeito.

A coleta de dados ocorreu por meio de fontes secundárias, incluindo livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados em periódicos reconhecidos na área. Como critérios de seleção, priorizaram-se obras que abordassem diretamente: (a) o desenvolvimento infantil; (b) a função da literatura na formação do indivíduo; (c) o papel do lúdico e da narrativa na aprendizagem; e (d) a construção da subjetividade por meio de experiências simbólicas.

A análise dos dados foi realizada por meio de abordagem interpretativa e analítica, buscando estabelecer relações entre os diferentes autores e os eixos temáticos do estudo. Nesse processo, adotou-se uma leitura crítica e reflexiva das obras, com o intuito de

identificar convergências teóricas, conceitos-chave e contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

Além disso, o estudo incorporou uma análise psicopedagógica de narrativas clássicas da literatura infantil, como Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e Cinderela, compreendendo-as como instrumentos simbólicos que possibilitam a elaboração de conflitos internos e o desenvolvimento emocional da criança. Essa análise foi fundamentada nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise aplicada à literatura infantil.

Por fim, ressalta-se que a opção por uma abordagem qualitativa e bibliográfica permite uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, ainda que não possibilite generalizações empíricas. No entanto, os resultados obtidos contribuem significativamente para o campo educacional, ao oferecer subsídios teóricos que podem orientar práticas pedagógicas voltadas ao uso da literatura infantil como instrumento de desenvolvimento integral da criança.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Os contos clássicos, longe de serem apenas narrativas arcaicas, operam como mapas da psique humana. Bruno Bettelheim (2010), em sua obra seminal sobre a psicanálise dos contos de fadas, defende que essas histórias oferecem à criança soluções para seus conflitos existenciais de forma que ela possa compreender. A seguir, analisamos como essas narrativas clássicas servem de suporte para o amadurecimento subjetivo.

4.1. A Dialética do Medo e da Interdição: Chapeuzinho Vermelho

O conto de *Chapeuzinho Vermelho* personifica a tensão entre o **desejo de exploração** e o **princípio do cuidado**. Psicologicamente, a figura do Lobo não representa apenas um perigo externo, mas as inclinações impulsivas e a vulnerabilidade diante do desconhecido. Ao ignorar as orientações maternas, a protagonista enfrenta as consequências da quebra de um "contrato de segurança". Essa narrativa ensina à criança que a autonomia exige discernimento; a vitória final sobre o mal não é apenas um desfecho feliz, mas o símbolo da restauração da ordem e do amadurecimento através da experiência, auxiliando na internalização de limites e na percepção de riscos.

4.2. O Princípio da Realidade e a Construção do Eu: Os Três Porquinhos

Enquanto *Chapeuzinho* lida com a interdição, *Os Três Porquinhos* oferece uma lição sobre a **maturação do ego**. Piaget (1975) discute a transição do pensamento egocêntrico para a cooperação e a lógica. No conto, as casas de palha e madeira representam o "Princípio do Prazer" — o desejo de terminar rápido para brincar. A casa de tijolos simboliza o "Princípio da Realidade": a capacidade de adiar a gratificação imediata em favor de uma segurança duradoura. Para a psicopedagogia, essa história é uma ferramenta potente para trabalhar a resiliência, o planejamento e a compreensão de que o esforço intelectual e a dedicação são proteções contra as adversidades (o "lobo" das dificuldades reais).

4.3. Resiliência e Projeção de Futuro: Cinderela

Dando continuidade ao desenvolvimento das emoções complexas, o conto de *Cinderela* toca em feridas profundas, como o sentimento

de injustiça e a rivalidade fraterna. A protagonista vive sob um domínio que anula sua identidade, situação que muitas crianças podem projetar em suas próprias pequenas frustrações cotidianas. A intervenção da Fada Madrinha e a busca pelo sapatinho representam a **esperança ativa** e a crença na transformação da própria realidade. Como destaca Moraes (2012), a narrativa funciona como um evento único a cada leitura, pois permite que a criança encontre, na figura do "príncipe" ou da "fada", o símbolo do auxílio externo e da autovalorização, fundamentais para a construção de uma autoestima saudável.

4.4. A Repetição e a Memória Afetiva

É importante ressaltar que a eficácia dessas análises psicopedagógicas depende da **reiteração**. A criança solicita a mesma história repetidamente porque cada escuta permite uma nova camada de elaboração psíquica. O ato de narrar cria um espaço de segurança onde o horror (o lobo, a madrasta) pode ser enfrentado e vencido. Essa vivência constrói memórias afetivas que, segundo Ostetto (2004), tornam a linguagem viva e criam espaços de interlocução onde o afeto e o conhecimento se fundem, pavimentando o caminho para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e resiliente.

4.5. As Fases do Desenvolvimento do Leitor: Da Maturação Psíquica à Autonomia

A formação do leitor não ocorre de maneira isolada ao crescimento biológico; ela é um reflexo do amadurecimento das funções cognitivas, afetivas e linguísticas. Coelho (2000) argumenta que a escolha do acervo literário deve pautar-se não pela idade

cronológica, mas pelo **grau de maturidade psíquica** da criança. Ao alinhar a literatura às etapas do desenvolvimento psicológico, garantimos que o livro atue como um mediador de experiências significativas.

Abaixo, estruturam-se as cinco categorias fundamentais do desenvolvimento do leitor:

4.5.1. Fase do Pré-leitor (Primeira Infância)

Nesta etapa, o pensamento é predominantemente **sensório-motor e pré-operatório**. A criança ainda não domina o código escrito, mas realiza a "leitura de mundo".

- **A Mediação:** O contato com a literatura é inteiramente dependente do adulto. O foco reside na musicalidade, nas onomatopeias e na visualidade.
- **O Processo:** A narrativa é compreendida através do contexto visual e sonoro. O bebê e a criança pequena aprendem a identificar padrões linguísticos e a expandir o vocabulário mental antes mesmo da alfabetização formal.

4.5.2. Fase do Leitor Iniciante (Início da Alfabetização)

Esta fase coincide com o despertar para o código escrito. A criança começa a estabelecer associações fonema-grafema.

- **A Cognição:** Embora a leitura ainda seja fragmentada e exija grande esforço de decodificação, o interesse por descobrir o significado das palavras é intenso.

- **O Acervo:** Recomendam-se textos curtos, com frases de estrutura direta e palavras repetitivas que ofereçam segurança ao novo leitor. A ilustração aqui ainda possui papel explicativo crucial, servindo de suporte para a compreensão do texto.

4.5.3. Fase do Leitor em Processo (Consolidação)

Aqui, a criança já compreende a mecânica da leitura, mas ainda busca fluência. É um estágio de transição onde o pensamento começa a realizar conexões mais complexas entre o texto e a vivência pessoal.

- **O Desenvolvimento:** Surge a capacidade de interpretar enredos com maior número de personagens e subtramas.
- **A Autonomia:** A criança começa a dispensar o apoio constante do adulto, embora ainda se beneficie de obras que equilibrem imagem e texto, permitindo a elaboração de inferências simples.

4.5.4. Fase do Leitor Fluente (Domínio Cognitivo)

Neste estágio, a leitura deixa de ser um esforço de decodificação e passa a ser uma atividade de fruição e autonomia. O pensamento operatório já permite uma compreensão mais profunda de metáforas e ironias.

- **O Comportamento:** Há uma expansão do interesse por diferentes gêneros textuais (aventura, mistério, crônica).
- **A Identidade:** A leitura torna-se independente. A criança utiliza o livro como ferramenta de exploração de sua própria

identidade, buscando personagens e situações que espelhem seus próprios dilemas e desejos.

4.6. Fase do Leitor Crítico (Maturidade Analítica)

O estágio final da formação básica do leitor ocorre quando a criança (agora pré-adolescente ou adolescente) desenvolve habilidades analíticas e reflexivas.

- **A Cognição Formal:** A leitura torna-se profunda e questionadora. O leitor crítico é capaz de avaliar o conteúdo das obras, percebendo as intenções do autor, as questões sociais e os valores subjacentes ao texto.
- **A Cidadania:** Esta fase marca a capacidade de argumentação e a formação de opiniões fundamentadas. O sujeito não apenas lê a história, mas dialoga com ela, estabelecendo uma postura ética e transformadora diante da realidade narrada.

Compreender essa gradação na formação do leitor permite ao educador e ao mediador alinhar a oferta literária ao 'tempo lógico' da criança, respeitando suas janelas de desenvolvimento. Mais do que uma evolução técnica de decodificação, a transição entre essas fases reflete o florescimento da autonomia intelectual e a consolidação da cidadania.

Ao atingir o estágio de leitor crítico, o sujeito já não é apenas um receptor passivo da narrativa, mas um interlocutor ativo que estabelece uma postura ética e transformadora diante da realidade. Portanto, a literatura infantil atua como o alicerce onde se constrói não apenas a habilidade da leitura, mas a capacidade humana de interpretar, questionar e ressignificar o mundo e a si mesmo.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciamos que as histórias infantis não são meros suportes pedagógicos ou passatempos efêmeros; elas constituem a própria arquitetura da subjetividade infantil. Através da intersecção entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Literatura, compreendemos que o ato de ouvir, contar e vivenciar narrativas é o que permite à criança converter o fluxo caótico de emoções e estímulos do mundo em um pensamento organizado e dotado de sentido.

A fundamentação teórica aqui apresentada, ancorada na dialética de Bakhtin, no sociointeracionismo de Vygotsky e nas etapas de maturação de Piaget e Wallon, confirma que a literatura infantil atua como uma **Zona de Desenvolvimento Proximal**. Ela oferece à criança as ferramentas simbólicas necessárias para que ela enfrente seus medos, elabore seus conflitos e ensaie sua autonomia antes mesmo de vivenciá-la plenamente na realidade concreta. Dos contos clássicos às narrativas contemporâneas, o que está em jogo é o direito da criança ao imaginário, elemento essencial para o desenvolvimento da empatia e da resiliência.

Conclui-se que a trajetória que leva o indivíduo do estágio de pré-leitor ao de leitor crítico é um processo de emancipação. Nesse percurso, o papel do mediador, seja o professor, o contador de histórias ou a família, revela-se vital. Não se trata apenas de transmitir um texto, mas de estabelecer uma **ponte afetiva**. É no calor da voz e na partilha da fantasia que a criança se reconhece como sujeito de sua própria história e cidadã do mundo.

Em última análise, investir na literatura infantil é investir na formação de uma sociedade mais humana. Ao nutrir a imaginação na infância, preparamos adultos capazes de ler não apenas as letras, mas as entrelinhas da vida, dotando-os de pensamento crítico para questionar a realidade e criatividade para transformá-la. As histórias, portanto, não terminam na palavra "fim"; elas continuam ecoando na estrutura psíquica do sujeito, servindo de bússola ética e estética por toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BECKER, Fernando. **A origem do pensamento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

BUSSATO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. *In: Cadernos de Formação: Psicologia da Educação*. São Paulo: UNESP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; GÜEDEA, Maria Isabel. A ciência do desenvolvimento humano: ajuste de foco e de metas. *In*: DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 20-35.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MEAD, George Herbert. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação de qualidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2004.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Othon M. Garcia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança.** Tradução de Cristiano Monteiro. São Paulo: Nova Alexandria, 1989.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Especialista em Psicologia Infantil e professora no Instituto Federal Goiano, Campus Iporá. [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)