



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 19, Número 1, jan-jun, 2026, pág. 186-202

Estética, literatura infantil e o afeto na educação das crianças

Aesthetics, children's literature and affection in children's education

Louiane Meneses Andrade Gomes¹

Alexandre Santiago da Costa²

RESUMO

Este trabalho tem como tema “A literatura infantil e os afetos na educação da primeira infância” e objetiva analisar de que modo as narrativas literárias, mediadas pela afetividade e pela dimensão estética, colaboram para o desenvolvimento integral da criança. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, e articula reflexões bibliográficas com a prática pedagógica, tomando como exemplo uma sequência didática desenvolvida a partir do livro *Perigoso*, de Tim Warnes. O referencial teórico está ancorado em Henri Wallon, bell hooks e Regina Machado, que defende a narrativa literária como experiência estética de escuta e encantamento. Os resultados indicam que a literatura infantil, ao mobilizar emoções, imaginação e sensibilidade, contribui para a construção de vínculos, para a escuta atenta e para a constituição subjetiva da criança, consolidando-se como recurso pedagógico essencial na educação da primeira infância.

Palavras-chave: Literatura infantil; Afetividade; Primeira infância.

ABSTRACT

Children's literature has gained increasing importance in pedagogical practices aimed at early childhood, not only as a tool for literacy but also as an aesthetic, affective, and symbolic experience that contributes to the child's subjective constitution. This study, entitled “Children's literature and affections in early childhood education,” aims to analyze how literary narratives, mediated by affectivity and aesthetics, collaborate in children's integral development. The research is based on a qualitative and descriptive approach, articulating theoretical reflections with pedagogical practice. The theoretical framework is anchored in Henri Wallon, bell hooks, and Regina Machado. The results indicate that children's literature, by mobilizing emotions, imagination, and sensitivity, contributes to the building of bonds, attentive listening, and the child's subjective constitution, consolidating itself as an essential pedagogical resource in early childhood education.

Keywords: Children's literature; Affectivity; Early childhood.

¹ Graduada em pedagogia pela UFC e pós graduada em Alfabetização e Multiletramentos pela UECE. ORCID: 0009-0006-9918-2730

² Doutor em educação brasileira pela UFC. Mestre em arte-educação pela UFBA. Atualmente é docente na Universidade Federal do Ceará com projetos voltados para a temática do teatro negro. ORCID: 0000-0003-3484-9574



INTRODUÇÃO

A literatura infantil tem ocupado um espaço cada vez mais significativo nas práticas pedagógicas voltadas à educação da primeira infância. Mais do que uma ferramenta de

¹

²

alfabetização formal, os textos literários possibilitam experiências afetivas, estéticas e simbólicas que contribuem para a constituição subjetiva da criança. Neste contexto, se faz necessário compreender a leitura literária não apenas como prática letrada, mas como vivência sensível que afeta o sujeito e colabora para seu desenvolvimento integral. O presente trabalho tem como tema *Estética, literatura infantil e o afeto na educação das crianças* e busca refletir sobre os modos pelos quais a literatura pode afetar a criança em sua dimensão emocional, sensível e estética. Encaramos a literatura infantil como um lugar de afetar o sujeito/criança na sua constituição. Uma dimensão também estética (sentir/estesia) das narrativas que amplia o campo de análise ao destacar a potência das narrativas como espaços de formação do sentir, da imaginação e da sensibilidade.

hooks³ (2013), reitera que a prática pedagógica deve ser entendida como um ato de amor e de escuta atenta. A autora afirma que “ensinar é sempre uma forma de intervenção no mundo” e que uma educação libertadora deve considerar os afetos como parte inseparável do processo de aprendizagem. No contexto da primeira infância, onde o vínculo com o outro é essencial para a construção de si, a leitura literária torna-se um canal potente de encontro e afetação, pois ela cria possibilidades para um espaço simbólico onde a criança, o texto e o mediador (educador, família ou outro leitor) se encontrem não apenas pelo conteúdo da narrativa, mas pela experiência sensível que essa narrativa provoca.

Nesse sentido, Machado (2004, p.15) propõe que a escuta de histórias seja compreendida como uma forma de experiência estética que mobiliza o sensível, o imaginário e o simbólico. Para ela, “contar histórias é acordar sentidos adormecidos” despertando não

³ Neste artigo usaremos o nome da autora bell hooks com iniciais minúsculas por se tratar de um desejo da autora em ter a escrita do seu nome com letra minúscula por tratar-se de ênfase nas suas ideias e não na sua identidade.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

apenas a atenção da criança, mas também sua capacidade de sentir e elaborar o mundo por meio da linguagem poética.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar como a literatura infantil, mediada pela afetividade e pela dimensão estética das narrativas, contribui para a constituição do sujeito-criança na educação da primeira infância. Como objetivos específicos, pretende-se: articular os pensamentos de Henri Wallon, bell hooks e Regina Machado em torno da formação sensível da infância; compreender o papel da afetividade na mediação da leitura literária com crianças pequenas e discutir a narrativa como espaço estético que favorece a escuta, o sentir e a constituição subjetiva da criança, utilizando como exemplo uma sequência didática apresentando o livro “Perigoso”, escrito por Tim Warnes.

A constituição do sujeito-criança é um processo complexo, dinâmico e atravessado por múltiplas experiências sensíveis, afetivas, culturais e simbólicas. Desde muito cedo, a criança elabora imagens de si e do mundo por meio das interações que vivencia, das linguagens que a cercam e das narrativas que escuta. Nesse cenário, a literatura infantil traz possibilidades para um território fecundo onde a subjetividade se forma e se transforma, permitindo que a criança se veja, se reconheça e se invente.

A literatura infantil, ao apresentar personagens, conflitos, afetos e mundos imaginários, oferece à criança um espelho simbólico no qual ela pode projetar e ressignificar suas próprias vivências. O texto literário, quando aberto à escuta e à mediação sensível, permite que a criança experiencie o outro, questione certezas, reconheça sentimentos e amplie sua compreensão de si mesma. É nesse processo que a narrativa se torna um lugar de constituição do sujeito.

Machado (2005, p.27) aponta que as histórias habitam um espaço entre o real e o simbólico, entre a experiência vivida e o imaginado. Ao escutar ou ler uma narrativa, a criança mergulha em um universo simbólico que, paradoxalmente, a aproxima de sua realidade. Ela afirma “a história contada é um espelho de metáforas onde a criança se enxerga e se transforma. Ela escuta fora o que pulsa dentro”. Essa escuta do que “pulsa dentro” mobiliza emoções profundas, ainda não verbalizadas ou mesmo compreendidas racionalmente. Através do simbólico, a criança dá forma ao que sente, e é justamente esse movimento de simbolização, de dar forma ao sentir, que constitui o sujeito.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Ainda sobre a importância da literatura para as crianças, Wallon (1992), nos convida a pensar que, a formação da identidade está profundamente enraizada nas experiências afetivas e sociais que a criança vivencia. Ele sugere que o desenvolvimento ocorra por meio da alternância entre momentos de interiorização (voltados ao eu) e momentos de socialização (voltados ao outro), sendo que a afetividade permeia e sustenta essa dinâmica. Desse modo, a literatura, ao propor o encontro com personagens e situações diversas, permite à criança transitar entre si e o outro, entre o íntimo e o coletivo, entre o familiar e o estranho, além de atuar como uma ponte entre a interioridade da criança e o mundo exterior, tornando possível que o sujeito se constitua em sua singularidade, ao mesmo tempo em que se reconhece como parte de um universo mais amplo.

As narrativas, ao articularem palavra, imagem, ritmo e emoção, constituem um campo simbólico onde a criança se expressa e se recria. Através do encantamento, do humor, do medo, da fantasia, ela elabora questões que atravessam sua experiência cotidiana: o nascimento, o medo de perder, a raiva, a alegria, os vínculos com os outros, a morte, o amor. A literatura, assim, não apenas alfabetiza, mas humaniza.

hooks (2013) reforça que a constituição do sujeito está ligada ao modo como somos vistos, nomeados e escutados. Ela defende uma educação que afirme a subjetividade dos aprendentes e que acolha suas experiências com respeito e afeto. Ao problematizar o silenciamento de vozes infantis e marginalizadas, hooks propõe uma prática pedagógica que reconheça a palavra da criança como legítima e potente, a tornando protagonista de sua própria história. Nesse contexto, a literatura aparece como uma via privilegiada para dar lugar e voz à infância. “Quando criamos espaços onde todos podem falar e ser ouvidos, abrimos caminhos para a subjetividade florescer.” (hooks, 2013)

Como citado anteriormente, antes da linguagem escrita, as crianças se expressam por meio do corpo e, no cotidiano da educação infantil, isso significa reconhecer que cada momento de leitura literária é também um momento de subjetivação, onde o corpo pode falar o que as palavras ainda não conseguem expressar. O educador que lê com a criança, que a escuta, que respeita seus silêncios e suas interpretações, está contribuindo para sua constituição como sujeito capaz de sentir, pensar e imaginar. Se faz necessário, romper, de



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

forma urgente, com o sistema que delimita as crianças como “pequenos adultos” e lhes tira a possibilidade de uma infância segura, brincante e com seus direitos assegurados.

Portanto, a literatura infantil não pode ser vista apenas como um recurso didático, mas como experiência formativa e fundadora. Quando se abre espaço para que a criança entre em contato com a linguagem literária de forma afetiva, simbólica e estética, a escola torna-se também um espaço de constituição subjetiva — um lugar onde o sujeito-criança se reconhece, se afeta e se transforma.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por buscar compreender o fenômeno em profundidade, considerando os significados, as percepções e os contextos nos quais se insere. Como método, utilizamos o exploratório de forma descritiva, com o objetivo de registrar e caracterizar as práticas e interações observadas, bem como as manifestações afetivas das crianças durante atividades mediadas pela literatura infantil na educação infantil. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de evidenciar como a literatura, enquanto experiência estética e narrativa, pode afetar e contribuir para a constituição subjetiva da criança.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, registros fotográficos e análise de materiais utilizados nas práticas pedagógicas. A análise dos dados buscou descrever os acontecimentos e interações, articulando-os com a fundamentação teórica de autores como Henri Wallon (1992), bell hooks (2013) e Regina Machado (2005), de forma a compreender as relações entre literatura infantil e afetos no contexto da primeira infância.

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se na perspectiva de que a literatura infantil se constitui como um poderoso recurso para a construção de sentidos, de vínculos afetivos e de desenvolvimento integral na infância. A escolha por uma sequência didática, realizada no período do mês de agosto de 2025, envolvendo o livro *Perigoso*, de Tim Warnes, foi intencional, pois partiu da necessidade de integrar a experiência estética da leitura literária com práticas que favoreçam a afetividade, a escuta e a autonomia emocional



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

de crianças de 4 a 5 anos, matriculadas no Infantil 4 de uma escola privada da cidade de Fortaleza onde atuo como docente desta turma no turno da manhã.

A proposta foi estruturada em três momentos articulados. O primeiro deles consistiu na apresentação do livro e no exercício de predição a partir da capa. As crianças foram convidadas a observar atentamente as imagens e palavras da capa, levantando hipóteses sobre o que a narrativa poderia abordar. O segundo momento correspondeu à leitura do livro propriamente dita, realizada de forma dialogada, com pausas para conversas e debates a partir dos questionamentos trazidos pelas próprias crianças. O registro fotográfico dessa atividade permitiu não apenas documentar a experiência, mas também visibilizar o envolvimento das crianças no processo. No terceiro momento da sequência, foi desenvolvida uma atividade de escrita espontânea intitulada “Adesivando um amigo”. Cada criança foi convidada a escrever, da forma que conseguisse, um adjetivo ou característica positiva de um colega, colando-o posteriormente em sua blusa. Esse momento revelou-se de extrema riqueza, uma vez que as crianças demonstraram entusiasmo ao escolher palavras de afeto para os colegas e alegria ao receber as mensagens. A prática mobilizou não apenas habilidades de linguagem escrita, mas também sentimentos de reconhecimento, empatia e pertencimento, que são fundamentais para a constituição subjetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreender a criança como um sujeito integral e sensível implica reconhecer que seu desenvolvimento não se dá apenas no plano cognitivo ou racional. Ao contrário, é nas experiências afetivas e emocionais que se consolidam os primeiros vínculos com o mundo, com o outro e consigo mesma. No contexto da educação da primeira infância, torna-se essencial valorizar a dimensão afetiva como constitutiva do sujeito-criança, entendendo-a como base para todas as demais aprendizagens.

Segundo Henri Wallon (1992), a afetividade antecede a cognição no processo de desenvolvimento infantil. Para o autor, “a afetividade ocupa o primeiro plano da existência psicológica da criança”, constituindo-se como o eixo inicial das relações da criança com o mundo. Antes mesmo de compreender racionalmente os estímulos, o bebê responde afetivamente a eles, revelando que as emoções são a via primária de interação com o



Revista AMAzônica, Lapesam/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ambiente. Ou seja, quando falamos com um bebê, ele corresponde não porque está entendendo, mas porque experimenta um sentimento de afeto e carinho.

A teoria walloniana propõe uma visão integrada do desenvolvimento, compreendendo-o em quatro campos funcionais interdependentes: o motor, o afetivo, o cognitivo e o social. Desses, a afetividade é considerada fundante, pois organiza as primeiras formas de ação e comunicação da criança. É por meio da emoção que ela constrói laços, percebe-se como sujeito e inicia sua constituição como ser social.

Essa perspectiva converge com a abordagem da educadora e ativista bell hooks, que defende uma pedagogia baseada no afeto, no cuidado e na escuta. Para hooks (2013), o ensino que ignora os sentimentos e as subjetividades dos aprendentes perpetua relações opressoras. A autora afirma que “o espaço de aprendizagem deve ser também um espaço de cura e de liberação”, especialmente quando se trata de crianças pequenas, cujo universo é profundamente afetivo. Essa compreensão dialoga diretamente com Paulo Freire, para quem o processo educativo não pode restringir-se a práticas mecânicas e autoritárias, pois, no modelo bancário de educação, “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos recebem, memorizam e repetem” (Freire, 1987, p. 79), o que contribui para manter estruturas sociais opressoras. Assim, tanto hooks quanto Freire ressaltam que o ensino precisa romper com a lógica verticalizada e criar um espaço de participação, diálogo e afeto, no qual a leitura literária se torna instrumento potente de humanização e de formação integral.

No contexto escolar, muitas vezes a dimensão emocional da criança é negligenciada em favor de práticas voltadas exclusivamente à disciplina ou ao rendimento. Contudo, como nos alerta Lustosa (2003), as práticas pedagógicas marcadas pelo disciplinamento tendem a reprimir a espontaneidade e a criatividade infantil, limitando sua expressão e sua relação sensível com o mundo. O olhar para a afetividade, portanto, não é apenas uma escolha didática, mas também uma postura ética diante da infância.

A afetividade é, ainda, uma via de acesso ao conhecimento e à linguagem. O desejo de aprender, de nomear o mundo e de compreender os outros emerge de relações que acolhem, escutam e respeitam a singularidade da criança. É nesse sentido que a literatura infantil se mostra potente: por meio de histórias, imagens e sons, ela oferece experiências



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

que tocam o sensível e mobilizam o imaginário da criança, permitindo-lhe elaborar emoções, medos, desejos e alegrias. De acordo com Porto (2002):

[...] a escola (que educa o professor e a escola que educa o aluno) só tem abordado esses elementos (cognição, afetividade e corporeidade) de forma isolada, sendo o principal papel da pedagogia crítica, a compreensão do ser humano total, omnilateral [...] comprehende-se que os sujeitos envolvidos, especialmente professores e alunos, são seres omnilaterais, e que, além do pensamento e da cognição, são possuidores de um corpo e de sentimentos, de emoções, capazes de desenvolver diferentes atitudes e tomar diferentes direções na sua vida. (p.18).

Ao considerar que a criança é um ser em constante constituição, afetado e afetante, é possível repensar o papel da escola e do educador. Portanto, Regina Machado (2004) destaca que a escuta de narrativas é uma forma de encontro com o outro e com o mundo interior. Ao ouvir uma história, a criança se identifica, se projeta, sente e ressignifica suas próprias experiências. A narrativa literária, nesse contexto, é também uma narrativa afetiva: envolve, comove, desperta emoções. Assim, ela contribui não apenas para o letramento, mas para a constituição do sujeito em sua inteireza, ou seja, a mediação da leitura literária torna-se, então, um gesto de acolhimento, uma forma de escutar e legitimar as emoções infantis. É no corpo, no olhar atento, na voz que narra com entrega, que a criança encontra o sentido da linguagem – e de si mesma.

Nesse processo, a afetividade deixa de ser vista como obstáculo à aprendizagem para ser reconhecida como caminho. Como afirma Wallon (1992), “as emoções são, ao mesmo tempo, motor e freio do comportamento”, sendo preciso compreendê-las para conduzir o desenvolvimento de forma plena. A criança precisa ser tocada – simbolicamente e afetivamente – para desejar conhecer. E a literatura, com seu poder de afetar e sensibilizar, é um instrumento precioso nesse percurso.

A literatura infantil, quando compreendida como prática viva e sensível, ultrapassa a função meramente instrumental de desenvolver habilidades de leitura e escrita. Ela se configura como uma experiência estética, ou seja, como vivência do sentir — *estesia* — que desperta na criança a imaginação, a escuta atenta, a emoção e o prazer com a linguagem. Através da narrativa, a criança não apenas se alfabetiza, mas também se forma enquanto sujeito de cultura e afeto.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Segundo Costa (2017) A palavra “estética”, nesse contexto, não se refere apenas ao belo ou ao artístico em sentido tradicional, mas à capacidade de sentir com profundidade aquilo que se escuta, lê ou observa. Regina Machado (2004) define essa dimensão como a “estesia” da narrativa: uma experiência sensorial, emocional e simbólica que convoca o sujeito a escutar-se a si através da escuta do outro. Como ela afirma: “Ouvir histórias é, antes de tudo, uma escuta de si. É um gesto de reconhecimento do outro em mim e de mim no outro.”

Essa escuta sensível mobiliza não apenas a atenção, mas também o corpo e os afetos da criança. O contato com as histórias — especialmente aquelas que respeitam sua complexidade simbólica — provoca reações físicas (olhar atento, respiração suspensa, sorriso, silêncio), que revelam a intensidade do envolvimento com a narrativa. É nesse estado de presença e entrega que a criança é tocada pela palavra e passa a elaborar seus sentimentos e experiências mais íntimas.

Para Wallon (1992), a emoção tem um papel central no desenvolvimento da criança e está profundamente associada à motricidade e à sensorialidade. Ele afirma que “a emoção é, antes de tudo, um modo de comunicação”, o que dialoga com o poder da literatura de comunicar não apenas conteúdos, mas estados de alma, paisagens internas e movimentos subjetivos. Ao ouvir ou ler uma história, a criança entra em contato com mundos possíveis, e essa experiência estimula a construção de sua identidade e o desenvolvimento de sua empatia.

A literatura, portanto, não atua somente no campo da linguagem, mas também no da sensibilidade. Contos de fadas, histórias populares, poesias e narrativas contemporâneas possibilitam que a criança acesse emoções difíceis de nomear, muitas vezes silenciadas em ambientes escolares pautados pela racionalidade ou pelo disciplinamento. Como lembra bell hooks (2013), é preciso criar “espaços de aprendizagem que também sejam espaços de afeto e cura”. A literatura pode, assim, tornar-se um desses espaços, onde o sentir não é reprimido, mas reconhecido como parte essencial do aprender.

Além disso, a linguagem literária se caracteriza por sua polissemia, sua musicalidade e sua potência de imagens. A leitura de textos que não se explicam por inteiro, que deixam espaços para a imaginação e para o silêncio, oferece à criança a possibilidade de atribuir seus



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

próprios significados às narrativas. Regina Machado (2009) aponta que, o bom texto literário é aquele que não se fecha, que se abre para diferentes leituras e sentidos. É um convite ao devaneio, à escuta do invisível.

Essa abertura do texto literário é fundamental para a constituição do sujeito-criança. Ao se identificar com personagens, situações ou paisagens narradas, a criança projeta-se no enredo e, ao mesmo tempo, é afetada por ele. A literatura torna-se espelho e janela: espelho para ver-se representada; janela para descobrir o outro e o mundo.

Isto é, no ambiente escolar, o ato de contar e ler histórias precisa ser resgatado como ritual significativo. Não basta ler para cumprir objetivos curriculares; é preciso ler para tocar, para aproximar, para emocionar. O educador que se coloca como mediador sensível da literatura comprehende que sua voz e sua escuta são partes indissociáveis da narrativa.

Nesse sentido, como propõe bell hooks (2013), ensinar é também um ato de amor, a prática pedagógica que se orienta pelo afeto rompe com a lógica da dominação e afirma o valor da vida emocional no processo de aprender. Assim, a literatura infantil é mais do que ferramenta de alfabetização: é experiência formativa que integra corpo, linguagem, emoção e cultura. Ao promover o encontro da criança com o texto poético, a escola pode tornar-se um território de escuta, de encantamento e de subjetivação, um espaço onde o aprender também seja um sentir.

Nesse contexto, o educador atua como mediador sensível, reconhecendo e acolhendo experiências, emoções e interpretações dos indivíduos participantes, promovendo um diálogo contínuo entre criança e texto. O encantamento emerge quando a aprendizagem é apresentada como experiência lúdica e significativa, na qual histórias, poemas e jogos literários despertam curiosidade e imaginação, tornando o ambiente escolar estimulante e prazeroso. Segundo bell hooks (2013), espaços educativos que combinam afeto e atenção à subjetividade favorecem o engajamento genuíno e a construção de vínculos, transformando o ato de aprender em uma experiência de cura e libertação. A subjetivação, por sua vez, ocorre quando as crianças são convidadas a interpretar, refletir e expressar seus sentimentos e ideias, reconhecendo-se como sujeitos capazes de criar significado.

Conforme citado anteriormente, Paulo Freire (1987) aponta que, essa abordagem rompe com a lógica do ensino bancário, na qual o conhecimento é apenas depositado, e



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

promove um espaço de diálogo e construção coletiva de saberes. Dessa forma, a leitura literária torna-se ferramenta estratégica, pois ao explorar textos que provocam identificação, imaginação e empatia, a criança desenvolve consciência de si e do outro, constituindo-se como sujeito crítico e afetivo. Assim, a escola que se organiza como território de escuta, encantamento e subjetivação combina diálogo, afeto, estética e participação, oferecendo experiências que integram emoção, linguagem, cultura e reflexão, e favorecendo a constituição integral da criança.

Para a construção da sequência didática, foi escolhido o livro “Perigoso!”, de Tim Warnes, por sua capacidade de mobilizar afetos, imaginação e experiências estéticas nas crianças. Além disso, a autora tem um carinho especial pelo livro e pelas inúmeras possibilidades estéticas e literárias que ele a traz. Para concretizar pensamentos em práticas pedagógicas, escolhi um livro dentro da minha prática que mais me encantava e promovia nas crianças uma estesia, pois era comum depois da leitura desse livro flagrantes das crianças em atos de cuidado e oralizando palavras de carinho e elogios uns com os outros. Algo os atravessava. A obra combina narrativa e ilustrações expressivas que despertam curiosidade, surpresa e emoção, criando um espaço seguro para que a criança explore sentimentos como medo, coragem e criatividade.

Analizando a obra “Perigoso!” entendemos como as histórias, ao criarem imagens de alteridade – de outros modos de ser, de pensar e de viver –, expandem as fronteiras do eu e favorecem a empatia e a reflexão. Por exemplo, no livro infantil de Tim Warnes (2014), acompanhamos Bob — uma toupeira curiosa que adora etiquetar objetos — até que encontra algo “escamoso” e “com dentes pontudos”. A narrativa constrói, de forma lúdica e visualmente estimulante, a tensão entre o medo do desconhecido e a descoberta de que o “perigo” era apenas uma interpretação precipitada. Ao final, o encontro se transforma em amizade e aceitação, revelando que a diferença não é sinônimo de ameaça. A narrativa lúdica ensina às crianças a importância de não julgar pelas aparências, acolher o diferente e permitir-se conhecer antes de rotular. Sob a perspectiva de Henri Wallon, tal narrativa dialoga com a dimensão afetiva do desenvolvimento infantil, na qual emoções como medo, curiosidade e alegria não apenas se sucedem, mas se articulam como motor para a construção de vínculos e significados. O percurso de Bob — do receio inicial à abertura para o outro —



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

reflete um processo que as crianças vivenciam na interação com o novo, no qual o afeto mobiliza e sustenta a aprendizagem.

A leitura dessa obra em contexto escolar pode ainda ser pensada à luz de bell hooks, que enfatiza o papel do cuidado e do afeto como princípios educativos capazes de romper barreiras e construir relações mais humanas. Ao oferecer às crianças uma história que desarma preconceitos e estimula a empatia, o professor cria um espaço onde o ato de ler torna-se também um ato de acolher. Por fim, considerando a abordagem estética de Regina Machado, a narrativa de Warnes proporciona uma experiência sensível que combina humor, suspense e ternura. Ao envolver a criança nesse jogo de expectativas, a obra possibilita que o encontro com a literatura seja igualmente um encontro com o outro e consigo mesma — espaço de constituição subjetiva, onde afeto e imaginação se entrelaçam.

A sequência didática iniciou-se com a apresentação do livro e a observação das ilustrações, estimulando atenção visual e curiosidade, a professora registrou esse momento, chamado por ela de “Predição da capa”, por meio de anotações das falas e questionamentos das crianças, tais respostas foram dadas quando as crianças foram indagadas a respeito do que observam na imagem: “o dente do jacaré é afiado”; “ele é grande”; “ele tem garras pontudas”. Além disso, as crianças também observaram a toupeira no canto inferior direito da capa, analisando que, “é um rato!”; “ele tava assustado com o jacaré e as cartas voaram nele”; “isso não é um rato, é uma toupeira”; “toupeira cava buraco”.

A atividade de predição da capa do livro, realizada antes da leitura, constitui uma estratégia significativa para o desenvolvimento integral da criança, articulando habilidades cognitivas, linguísticas, afetivas e estéticas. Ao observar a capa, interpretar cores, personagens e elementos visuais, as crianças desenvolvem raciocínio inferencial, atenção aos detalhes e capacidade de estabelecer relações entre imagens e experiências prévias. Além disso, ao verbalizar suas hipóteses sobre a narrativa, ampliam o vocabulário, ensaiam estruturas narrativas e compreendem que palavras e imagens se articulam para construir sentido, promovendo o letramento literário. Nesse processo, também são mobilizadas dimensões afetivas e socioemocionais: a criança conecta sentimentos pessoais às situações previstas, desenvolve empatia ao imaginar emoções dos personagens e aprende a escutar e considerar as ideias dos colegas.



Revista AMAzônica, Lapesam/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

A experiência estética, por sua vez, permite que a criança exerça a estesia, sentindo e sendo afetada pelo contato com cores, formas e expressões, estimulando imaginação, criatividade e sensibilidade. Conforme destacam Wallon (1992), a afetividade é central na constituição do sujeito-criança, enquanto bell hooks (2013) enfatiza a importância do cuidado e da escuta na aprendizagem, e Regina Machado (2004) ressalta que a narrativa literária funciona como experiência estética capaz de mobilizar o sensível e o imaginário. Dessa forma, a predição da capa não apenas prepara a criança para a leitura, mas também constitui um espaço de experimentação afetiva e estética, promovendo a construção de sentidos e fortalecendo a participação ativa, a imaginação e a formação integral da criança na educação da primeira infância.

No segundo momento, tivemos a leitura mediada pela professora, que foi realizada com pausas entre algumas páginas, considerando o desejo das crianças de compartilhar perspectivas individuais a respeito da história, promovendo escuta ativa e diálogo sobre as emoções do personagem, juntamente com experiências próprias trazidas por cada criança. Nesse sentido, a leitura de “Perigoso!” mobiliza sentimentos diversos, como curiosidade, surpresa, medo e coragem, criando um espaço seguro para que a criança explore suas emoções. Ao se envolver com a narrativa e com as escolhas do personagem, a criança é convidada a refletir sobre suas próprias experiências afetivas, fortalecendo vínculos e promovendo a escuta sensível, tanto de si quanto do outro.

Por último e tão importante quanto, a professora convidou as crianças para um momento chamado “Adesivando um amigo”, que consistia em escrever em uma etiqueta adesiva entregue pela professora, uma palavra que representasse uma característica ou qualidade de um amigo. A atividade foi proposta com o objetivo de explorar e observar a escrita espontânea das crianças, de modo a desenvolver as habilidades contidas no plano de curso do infantil 4.

A prática da escrita espontânea constitui uma oportunidade significativa para o desenvolvimento integral da criança, articulando habilidades cognitivas, linguísticas, afetivas e estéticas. Ao produzir textos próprios, as crianças organizam ideias, estruturam pensamentos e constroem narrativas, exercitando o raciocínio simbólico e a memória, bem



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

como a atenção concentrada na elaboração da escrita. Nesse processo, ampliam seu vocabulário, fortalecem a consciência fonológica e ortográfica e desenvolvem autonomia e autoria, aprendendo a comunicar-se por escrito de maneira independente. Além disso, a escrita espontânea permite a expressão de sentimentos, experiências e ideias, promovendo reflexão, autoexpressão e valorização da própria produção, aspectos que, segundo Wallon (1992), são fundamentais para a constituição do sujeito e a formação de vínculos afetivos. A atividade também favorece empatia e diálogo, na medida em que as crianças compartilham suas produções com colegas e sua professora, desenvolvendo habilidades sociais e afetivas, como escuta e respeito às diferentes perspectivas, em consonância com a pedagogia do cuidado e do afeto proposta por bell hooks (2013).

Por fim, a escrita espontânea mobiliza criatividade, imaginação e sensibilidade estética, permitindo à criança explorar combinações de palavras, ritmo, organização visual e elementos gráficos, transformando a produção textual em uma experiência estética e sensível, conforme ressalta Regina Machado (2004), que destaca o papel do sensível e do imaginário na aprendizagem literária e na formação integral da criança.

Dessa forma, a experiência evidenciou que “Perigoso!” demonstra como a literatura infantil pode ir além da dimensão moral ou instrucional, promovendo uma experiência de formação pensada no desenvolvimento integral da criança. Ao combinar ritmo, cores, suspense e expressividade, o livro provoca atenção, memória e afeto, tornando a leitura um processo estético e emocional que contribui para a constituição subjetiva do sujeito-criança, reafirmando o potencial da obra como recurso pedagógico capaz de articular afetividade, estética e desenvolvimento integral na educação da primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou refletir sobre a literatura infantil como espaço de afetação e constituição do sujeito-criança na educação da primeira infância, destacando sua dimensão estética e sensível. Partindo do tema “*A literatura infantil e os afetos na educação da primeira infância*”, procurou-se compreender como as narrativas, mais do que instrumentos de alfabetização formal, podem se tornar experiências formadoras que mobilizam emoções, imaginação e pensamento.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

A análise da obra “Perigoso!”, de Tim Warnes, exemplificou a potência da literatura como experiência estética capaz de provocar nas crianças movimentos de antecipação, de predição e de elaboração simbólica, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ao mesmo tempo, evidenciou que a literatura, ao articular texto e imagem, abre caminhos para uma aprendizagem que não se limita ao domínio técnico da linguagem escrita, mas que também acolhe o sensível e o afeto.

Ao longo do trabalho, dialogou-se com os aportes teóricos de Henri Wallon, bell hooks e Regina Machado, que foram essenciais para fundamentar a compreensão da afetividade como dimensão constitutiva da infância e da prática pedagógica. Wallon ressaltou a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil; hooks reafirmou a pedagogia do cuidado e do afeto como prática libertadora e Machado soma destacando a importância da escuta e da narrativa literária como experiências estéticas que despertam a imaginação e a sensibilidade.

Assim, pode-se concluir que a literatura infantil, quando mediada de forma intencional e sensível, torna-se um território de encontro entre criança, texto e educador, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também a constituição subjetiva e a formação integral do sujeito. Este trabalho aponta, portanto, para a necessidade de que a escola reconheça e valorize a literatura não apenas como conteúdo curricular, mas como experiência estética e afetiva indispensável à infância, que promova rodas de leitura e debate sobre livros literários, eleger um dia da semana para que cada criança traga um livro de casa e compartilhe com os colegas, um clube do livro para crianças do ensino fundamental, entre outras propostas viáveis para cada contexto escolar.

Como desdobramento, se faz importante a continuidade de pesquisas que explorem práticas pedagógicas inclusivas, intencionais e sensíveis, utilizando a literatura infantil, ampliando o olhar para diferentes obras, contextos educativos e realidades individuais. Acredita-se que, ao acolher a criança em sua inteireza — razão, emoção e sensibilidade —, a escola contribui para a construção de um espaço formativo mais humano, criativo e significativo.

REFERÊNCIAS



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

COSTA, Alexandre Santiago. **Ludicidade, Estética e Formação em Contexto**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LUSTOSA, Geny. **A criança, o professor e a leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

MACHADO, Regina. **A criança, o livro e a alfabetização: leitura literária na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Regina. **Alfabetização, literatura e formação do leitor**. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Faced/PPGEDU, 2002.

WALLON, Henri. **A psicologia da criança**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

WARNES, Tim. **Perigoso!**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2014

Submetido: 30/11/2025

Aprovado: 15/12/2025

Publicado: 01/01/2026

Autoria:

Louiane Meneses Andrade, ORCID: 0009-0006-9918-2730

Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; curso de Pedagogia.

Graduada em pedagogia pela UFC e pós graduada em Alfabetização e Multiletramentos pela UECE. Atualmente é professora de uma escola particular e atua com acompanhamento pedagógico domiciliar.

Contribuição de autoria: autor principal.

Lattes:

https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=195F346C9D4F19F4F34A5CD662724242

E-mail: louianemag@hotmail.com



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Alexandre Santiago da Costa, ORCID: 0000-0003-3484-9574

Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; curso de Pedagogia

Doutor em educação brasileira pela UFC. Mestre em arte-educação pela UFBA. Atualmente é docente na Universidade Federal do Ceará com projetos voltados para atemática do teatro negro. É ator e diretor de teatro com atuação por mais de 30 anos.

Contribuição de autoria: autor.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1156762336622114>

E-mail: santiagoalexandre@yahoo.com.br