ISSN: 2358-8829

ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NOS ANOS INICIAIS: MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO PIBID PEDAGOGIA

Kelly dos Santos Crispim 1
Stephanny Thamyrys Rodrigues de Lima Santos 2
Layssa Gomes da Silva 3
Tatiana Cristina Vasconcelos [4]

RESUMO

Este estudo apresenta um relato de experiência realizado no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), associado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. A experiência envolveu 22 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Amália Freire de Pontes da rede municipal de Guarabira-PB. O estudo caracteriza-se como qualitativo, descritivo e interventivo, configurando-se como relato de experiência semelhante a um estudo de caso, com ações pedagógicas mediadas por práticas literárias e análise interpretativa baseada na análise de conteúdo. O referencial teórico fundamenta-se na perspectiva do alfaletrar de Soares (2020), articulada às contribuições de Cosson (2009) e Zilberman (2003) sobre a literatura infantil como prática social formadora de leitores. A experiência iniciou-se com o diagnóstico das dificuldades de compreensão leitora e ampliação do repertório linguístico da turma, seguida do planejamento de uma intervenção pedagógica mediada pela literatura infantil, visando integrar alfabetização e letramento literário, desenvolver práticas de leitura e escrita, estimular a oralidade e a escuta atenta e favorecer a formação de leitores críticos desde o início da escolarização. Os resultados revelaram avanços na fluência leitora, na escrita espontânea e na participação oral, observados na ampliação do vocabulário, maior autonomia na produção textual inicial e engajamento nas rodas de leitura. Contudo, a experiência demonstrou desafios na mediação literária, especialmente na construção de estratégias que tornassem a literatura mais lúdica e significativa, exigindo planejamento intencional, sensibilidade pedagógica e constante reflexão sobre a prática. Conclui-se reafirmando que a literatura infantil é eixo estruturante da alfabetização e experiência formativa essencial na escola.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Literatura Infantil, PIBID.

INTRODUÇÃO

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Bolsista do PIBID/UEPB, kelly.crispim@aluno.uepb.edu.br;
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Bolsista do PIBID/UEPB, stephanny.santos@aluno.uepb.edu.br;
[3] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Bolsista do PIBID/UEPB; UEPB, layssa.silva@aluno.uepb.edu.br;
[4] Doutora em Educação (ProPEd/UERJ). Professora Associada (DE/CEDUC/UEPB). Coordenadora PIBID- Pedagogia UEPB. Docente do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI); tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br;

ISSN: 2358-8829

A aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige a superação de métodos tradicionais pautados na mera memorização de famílias silábicas e no treino mecânico. A consolidação do aprendizado leitor requer a inserção ativa da criança em práticas sociais reais de linguagem. Essa necessidade revela-se ainda mais urgente diante do cenário educacional brasileiro, no qual dados do Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023 apontam que 50,7% dos estudantes concluem o ciclo inicial de alfabetização sem atingir níveis adequados de proficiência leitora. Esse panorama evidencia a importância de intervenções pedagógicas intencionais e precoces já no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para responder a esse desafio, o presente trabalho fundamenta-se na perspectiva do "alfaletrar" formulada por Magda Soares (2020), a qual defende a indissociabilidade entre o aprendizado do sistema alfabético (alfabetização) e o uso social da leitura e da escrita (letramento). Essa concepção articula-se aos aportes teóricos de Cosson (2009) e Zilberman (2003) sobre o letramento literário como prática social e humanizadora, à pedagogia libertadora de Paulo Freire (1989, 1996) — pautada na premissa de que "a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra" —, à teoria histórico-cultural de Vigotski (1991) sobre a importância do professor mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse horizonte, este estudo apresenta um relato de experiência de abordagem qualitativa, descritiva e interventiva, desenvolvido no âmbito do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A intervenção, intitulada “Entre Letras e Histórias: Construindo Saberes na Alfabetização Literária”, foi realizada entre outubro e novembro de 2025 com 22 crianças de 6 anos do 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amália Freire de Pontes, no município de Guarabira-PB. O objetivo do estudo foi diagnosticar fragilidades na compreensão leitora e implementar uma sequência didática mediada pela literatura infantil, integrada à cultura maker e a metodologias ativas, estimulando a alfabetização com letramento, a autonomia e a formação crítica desde o início da escolarização.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interventiva, configurando-se como um relato de experiência pautado nos princípios da pesquisa-ação e do planejamento docente intencional. A intervenção pedagógica intitulada *"Entre Letras e Histórias: Construindo Saberes na Alfabetização Literária"* foi desenvolvida no âmbito do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - Campus III), em cumprimento às ações do Edital nº 10/2024.

2.1 Campo de Estudo e Sujeitos da Pesquisa

A proposta foi executada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amália Freire de Pontes, localizada no município de Guarabira - PB, no período compreendido entre 06 de outubro e 18 de novembro de 2025. Os sujeitos da pesquisa foram 22 crianças com 6 anos de idade, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental I. A escolha da turma decorreu do diagnóstico inicial realizado pelas bolsistas de iniciação à docência em conjunto com a professora supervisora, o qual constatou fragilidades no repertório linguístico, na compreensão leitora e na atribuição de sentidos a textos orais e escritos.

2.2 Percurso Metodológico e Plano de Ação

A intervenção organizou-se em uma sequência didática dividida em quatro etapas encadeadas, utilizando a literatura infantil como eixo estruturante articulado à cultura maker e às metodologias ativas:

Etapa 1 - Identidade e Educação Antirracista (06 e 07/10/2025): Iniciou-se com a roda de leitura da obra "*Meu crespo é de rainha"* (Bell Hooks), seguida de mediação sobre pertencimento, autoestima e combate ao preconceito. Os discentes preencheram fichas técnicas e construíram o recurso estruturante denominado "*Meu Diário Literário"* (portfólio individual), culminando na confecção do mural coletivo "*Meu Cabelo, Minha História"*, no qual registraram frases valorizando suas características étnico-raciais.

Etapa 2 - Educação Socioambiental e Cultura Maker (20 e 21/10/2025): Focada na leitura do livro "*Traquitana"* (Gabriela Romeu e Penélope Martins), a etapa promoveu o resgate de memórias afetivas por meio do compartilhamento de brinquedos e objetos pessoais trazidos pelas crianças. Em seguida, debateu-se a importância da reutilização de

materiais e do consumo consciente, finalizando com a "*Oficina da vovó Traquitana"*, na qual os discentes criaram brinquedos e invenções coletivas a partir de recicláveis.

Etapa 3 - Inclusão, Alteridade e Empatia (03, 04 e 17/11/2025): Ancorada no livro "*É igual, é diferente"* (Mary e Eliardo França), desenvolveu-se o "*Jogo da Empatia"*, composto por dinâmicas de troca de papéis para vivência simulada de situações de exclusão e acolhimento. Ao final, os alunos elaboraram um "*Ensaio Fotográfico"* em seus diários literários, recortando e colando imagens de jornais e revistas que representavam a diversidade social, cultural e física.

Etapa 4 - Amostra Literária e Culminância (18/11/2025): A culminância das ações ocorreu na "*Amostra Literária"*, momento de celebração e compartilhamento das produções com a comunidade escolar. Foi realizado um bingo literário com foco em habilidades socioemocionais (lidar com regras, limites e cooperação) e a entrega de lembranças personalizadas contendo a foto de cada aluno abraçando um livro, simbolizando o afeto e o incentivo à leitura.

2.3 Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados deu-se de forma processual, contínua e formativa, recorrendo aos seguintes instrumentos:

Observação Participante e Diários de Campo: Registros qualitativos pormenorizados efetuados pelas bolsistas durante a realização das oficinas e rodas de conversa.

Portfólio Individual "*Meu Diário Literário"*: Compilação sistemática das produções textuais, hipóteses de escrita, autorretratos e fichas de leitura das 22 crianças.

Registros Fotográficos e Audiovisuais: Documentação analítica dos processos de criação maker, interações em grupo e confecção dos murais.

Rodas de Autoavaliação: Diálogos guiados ao final de cada etapa para que os discentes expressassem suas percepções sobre o próprio progresso.

A análise do material empírico fundamentou-se na análise de conteúdo de caráter interpretativo e na análise documental dos portfólios, confrontando os avanços observados nas crianças com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e os referenciais teóricos de Soares (2020), Cosson (2009), Freire (1996) e Vigotski (1991).

2.4 Procedimentos Éticos e Direito de Uso de Imagem

O projeto vincula-se ao plano de trabalho do PIBID/UEPB (Edital nº 10/2024), contando com a anuência prévia da gestão pedagógica da Escola Municipal Amália Freire de Pontes e da professora regente da turma. Por envolver a participação de menores de idade e a documentação audiovisual das oficinas, observaram-se rigorosamente as diretrizes éticas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O que é "Alfaletrar" e por que precisamos ir além do "B-A-BÁ"?

A aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental I exige a superação de concepções tradicionais focadas na mera memorização de famílias silábicas e no treino ortográfico mecânico. Longe de resumir-se à simples decifração de códigos, a formação do estudante requer sua inserção ativa em práticas sociais de linguagem, assegurando que ele compreenda as funções do texto e construa significados.

Ao sistematizar o conceito de "*alfaletrar"*, Soares (2020) argumenta que a aquisição do sistema alfabético ocorre de modo conexo e simultâneo ao uso real da leitura e da escrita. Nas palavras da autora "[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2020, p. 27).

Assim, a alfabetização (o domínio do sistema de escrita alfabética e suas regras) e o letramento (a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita) constituem dimensões diferenciadas, contudo, estreitamente interligadas e indissociáveis (Soares, 2004; 2020). Esta perspectiva encontra respaldo nas diretrizes das políticas educacionais brasileiras; a Política Nacional de Alfabetização (PNA) reafirma que a apropriação da escrita configura um "[...] direito fundamental e condição indispensável para o pleno exercício da cidadania" (Brasil, 2019, p. 9).

A garantia desse direito encontra amparo no próprio ordenamento jurídico nacional. A Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como "[...] direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988). Em consonância, a Lei de

ISSN: 2358-8829

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) determina que o Ensino Fundamental deve assegurar o "pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (Brasil, 1996). Contudo, a efetivação desse preceito legal esbarra em entraves históricos, como evidenciam os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As estatísticas das edições de 2021 e 2023 do SAEB confirmam a permanência de lacunas substanciais no aprendizado da Língua Portuguesa. Em 2021, sob os reflexos da crise sanitária, apenas 43,6% dos alunos do 2º ano demonstraram proficiência leitora adequada. Embora o SAEB de 2023 tenha registrado uma elevação para 49,3%, os números revelam que a maioria dos discentes (50,7%) conclui o ciclo inicial de alfabetização sem consolidar habilidades essenciais de leitura. Embora as avaliações de larga escala meçam o 2º ano, esse cenário confirma que as fragilidades se acumulam desde o ingresso na escola, justificando a urgência de intervenções pedagógicas intencionais e precoces já no 1º ano, tal como desenvolvido nas ações do PIBID.

Para compreender como esse direito se efetiva no cotidiano, cumpre analisar como a criança aprende a ler e a escrever. Sob a ótica da psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) revolucionaram a alfabetização ao demonstrarem que a escrita não é fruto de memorização mecânica, mas de uma reconstrução conceitual ativa. As autoras sustentam que "[...] a escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 43). Ao elaborar hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, a criança avança progressivamente na compreensão do sistema de escrita. Nesse processo, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como indicador do desenvolvimento cognitivo.

Essa concepção da criança como agente ativo aproxima a psicogênese da proposta pedagógica libertadora de Freire (1989; 1996). Ao postular que "a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 9), o educador salienta a preeminência dos conhecimentos prévios e da bagagem cultural que o estudante traz para a escola. Em oposição à educação bancária, Freire (1996, p. 47) defende que ensinar consiste em "criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Caldeira (2024)

contribui afirmando que não existe um método único e universal para a alfabetização, o que exige práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e centradas no sujeito.

1.2 A literatura infantil como porta para a inserção no mundo e o exercício da cidadania

A assimilação das especificidades da literatura infantil no cenário escolar exige desvincular o livro de histórias de uma função meramente utilitária, pragmática ou passiva. A inserção das obras literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve atuar como o ponto de partida para a autonomia e a emancipação do sujeito em processo de aprendizagem.

A literatura infantil configura-se não como mero acessório ilustrativo, mas como eixo propulsor e humanizador do processo de alfabetização. Afastar-se das cartilhas mecânicas exige a introdução de uma estética textual que dialogue genuinamente com as infâncias. É nesse horizonte que Cosson (2009) e Zilberman (2003) convergem teoricamente: ao postular que "o letramento literário é uma prática social" que necessita de vivência sistemática na escola (Cosson, 2009, p. 23), o autor encontra eco na tese de Zilberman (2003, p. 15), para quem a literatura, ao ingressar no espaço escolar, assume uma "função formadora", moldando a visão de mundo da criança. Formar o leitor literário na alfabetização pressupõe, portanto, garantir-lhe o direito à imaginação, à sensibilidade e à criticidade.

Contudo, a potência do texto literário não se atualiza de forma espontânea ou mágica; ela demanda uma intencionalidade pedagógica estruturada, centralizada na figura do professor mediador. Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1991), a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento quando ocorre intermediada pelas interações sociais e pelo suporte de um sujeito mais experiente. Um livro infantil mantido estático na estante não alfabetiza por si só.

Desse modo, a obra literária desveste-se da condição de mero recurso didático para consolidar-se como autêntico instrumento de mediação pedagógica. Sua força reside na capacidade de impulsionar saltos qualitativos nas hipóteses de escrita dos educandos,

instituindo um território fértil para a construção compartilhada de sentidos e para a fruição estética.

Consequentemente, a intervenção docente incide diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do estudante, oferecendo os suportes conceituais e linguísticos necessários para que a criança decodifique os signos e internalize a estrutura da língua escrita (Vigotski, 1991; Cosson, 2009; Zilberman, 2003).

A mediação literária atrelada ao desenvolvimento linguístico consolida-se como um espaço privilegiado para a promoção de uma educação antirracista, inclusiva e valorizadora da diversidade. Ao vivenciar o contato com obras que apresentam personagens negros retratados com altivez e positividade a exemplo de "*Meu crespo é de rainha"* (Hooks, 2018), a criança é estimulada a construir uma autoimagem afirmativa, fortalecendo sua identidade e seu pertencimento. Conforme destaca Silva (2025):

> [...] a literatura infantil tem uma grande importância na formação infantil, uma vez que propicia, para a criança, o contato com diversas simbologias existentes nas histórias infantis, favorecendo, por meio de um processo de identificação com os personagens infantis, a 'troca' de papéis, ou seja, a criança se torna capaz de se colocar no lugar dos personagens e de viver, simbolicamente, situações e contextos imaginários que as capacitarão a fazer inferências sobre os acontecimentos do mundo real que as cerca (Silva, 2025, p. 40).

Ao vivenciar essas narrativas, os discentes exercitam a alteridade e o respeito às especificidades etnorraciais, desconstruindo preconceitos e estereótipos no ambiente escolar (Ribeiro, 2019; Silva, 2025). Da mesma forma, a literatura infantil revela-se um aporte fundamental para a educação socioambiental no 1º ano. Narrativas que abordam a relação do ser humano com a natureza, o consumo consciente e a reciclagem, como a obra "*Traquitana"* (Romeu; Martins, 2019), fomentam a reflexão sobre a sustentabilidade e o cuidado com o meio em que se vive. Conforme sustentam Bertoncello, Floss e Santos (2018):

> [...] para estudar e ensinar sobre meio ambiente é preciso desenvolver em primeiro lugar o exercício da cidadania, uma vez que é reproduzida uma ação estimuladora e transformadora ao sujeito é possível construir novos valores, e assim educar um novo olhar sobre o meio em que se

> vive pensando em cuidar e preservar (Bertoncello; Floss; Santos, 2018, p. 10).

Para que essa mediação cumpra seu papel emancipatório, a abordagem histórico-cultural de Vigotski (1991) alinha-se à pedagogia libertadora de Freire (1989; 1996). Se o desenvolvimento exige interação, Freire (1996) postula que essa prática deve ser rigorosamente dialógica e participativa, esquivando-se da "educação bancária". Nas rodas de leitura, mediar significa compreender que "a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra" (Freire 1989, p. 9), exigindo a "reflexão crítica sobre a prática" (Freire, 1996, p. 21). Essa perspectiva vincula-se aos conceitos de multiletramentos e letramentos situados (Rojo 2009; Kleiman, 1995), nos quais a escola acolhe múltiplas linguagens e formas de produção de sentido.

Essa intencionalidade pedagógica encontra respaldo normativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o desenvolvimento de práticas integradas de linguagem para ampliar a participação das crianças nas "diferentes esferas da vida social" (Brasil, 2017, p. 63). Tais diretrizes legais assumem contornos pragmáticos ao balizarem o planejamento das oficinas de leitura e escrita mediadas no PIBID.

A leitura analítica dos descritores evidencia uma articulação harmoniosa entre a legislação vigente e a intervenção prática realizada na turma de 1º ano. As habilidades EF15LP02 e EF15LP03 oferecem o lastro legal para as rodas de contação de histórias, enquanto os descritores EF15LP05, EF01LP14 e EF01LP15 asseguram a produção textual e a apropriação do sistema alfabético contextualizadas no texto literário, rejeitando exercícios mecânicos e repetitivos.

Consequentemente, a articulação entre esse arcabouço teórico e o aparato normativo da BNCC desconstrói a visão simplista da literatura como mero entretenimento escolar, afirmando-a como um instrumento pedagógico, político e humanista. Sob esse prisma, tomar a literatura infantil como vetor de mediação constitui a pedra angular das ações executadas no PIBID, cujos desdobramentos empíricos serão examinados e discutidos na seção subsequente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Superandos desafios: da dificuldade à autonomia na leitura e na escrita

O projeto desenvolveu-se a partir da observação no contexto escolar e do diagnóstico da turma, estabelecendo um olhar crítico sob a identificação de dificuldades relacionadas à compreensão de leitura, ampliação do repertório linguístico e à construção de sentidos, partindo de textos orais e escritos. Os resultados desses aspectos evidenciaram a necessidade do desenvolvimento de projetos de intervenções pedagógicas que articulem a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais que envolvem leitura e linguagem.

Esse cenário reflete uma realidade recorrente na educação básica brasileira, na qual o diagnóstico obtido através dos dados do SAEB (2021; 2023) revela os desafios presentes no processo de alfabetização, mesmo com os variados avanços aos passados anos. Sob esse viés, a execução do projeto de intervenção "*Entre Letras e Histórias: Construindo Saberes na Alfabetização Literária",* buscou apresentar uma nova abordagem de ensino focada na leitura e escrita de uma maneira reflexiva e dinâmica, apoiadas na perspectiva do método "*alfaletrar*", que resulta em um processo de alfabetização mais proveitoso e eficaz, como aponta Soares (2020), quando afirma o docente deve priorizar o desenvolvimento integrado da leitura e da escrita, possibilitando que a criança não apenas aprenda a escrever, e sim, interpretar àquilo que se escreve, atribuindo sentido aos seus usos.

Levando em conta o diagnóstico obtido, foram executadas rodas de leitura, sequências didáticas, atividades interpretativas e registos no "Meu Diário Literário", intencionando-se favorecer a autonomia dos estudantes durante as ações do projeto. Os trabalhos desenvolvidos em sala, buscaram familiarizar as crianças com diferentes experiências de leitura, propiciando a oralidade, atenção, escuta, interpretação e a produção escrita.

A proposta em que o projeto se pautou aproxima-se da concepção de letramento literário, que segundo Cosson (2009), "[...] é uma prática social e, como tal, deve ser vivenciado na escola de modo sistemático e contínuo" (Cosson, 2009, p. 23). Tal compreensão reforça a importância da literatura como base do trabalho pedagógico, especialmente por possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criticidade dos educandos.

Simultaneamente, a organização das atividades dialoga com o pensamento de Soares (2020), quando ela diz que o letramento é indispensável na alfabetização, pois

permite que a criança consiga desenvolver capacidades que a envolva "nos usos da escrita por meio de práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a escrita" (Soares, 2020, p. 203).

4.2 O desenvolvimento integral das/os educandas(os) e o amadurecimento das bolsistas do PIBID

A avaliação da intervenção pedagógica revelou que a mediação literária no 1º ano do Ensino Fundamental I ultrapassou o progresso do sistema alfabético, impulsionando o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões cognitiva, socioafetiva, ética e psicomotora. Sob a perspectiva quantitativa, registrou-se uma assiduidade superior a 95% de participação ativa das 22 crianças ao longo de todas as quatro etapas do projeto. No plano qualitativo, as vivências estruturadas produziram mudanças comportamentais e atitudinais profundas:

Identidade e Ação Antirracista (Etapa 1): A partir da obra "*Meu crespo é de rainha"* (Bell Hooks) e da confecção do mural "*Meu Cabelo, Minha História"*, as crianças expressaram oralmente e registraram visões afirmativas sobre seus traços étnico-raciais, promovendo o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e do respeito à diversidade negra no ambiente escolar.

Consciência Socioambiental e Cultura Maker (Etapa 2): Com a leitura de "*Traquitana"* (Gabriela Romeu e Penélope Martins) e a realização da "*Oficina da vovó Traquitana"*, os estudantes compartilharam memórias afetivas e criaram invenções coletivas utilizando materiais descartáveis. A experiência estimulou a coordenação motora fina, a criatividade, o trabalho colaborativo e a reflexão prática sobre a reutilização de resíduos e o consumo consciente.

Empatia, Alteridade e Inclusão (Etapa 3): Ancorados no livro "*É igual, é diferente"* (Mary e Eliardo França), os educandos vivenciaram o *"Jogo da Empatia"* e elaboraram ensaios fotográficos sobre a diversidade social e cultural. Essas dinâmicas de troca de papéis propiciaram a resolução de conflitos, a escuta atenta e o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos.

Afeto e Celebração do Leitor (Etapa 4): A "*Amostra Literária"* culminou com a exposição dos trabalhos, um bingo literário focado em habilidades socioemocionais (como lidar com limites e frustrações) e a distribuição de lembranças personalizadas com

a foto de cada criança abraçando um livro. Essa ação valorizou o percurso individual e consolidou o livro como um objeto de afeto e cidadania.

Paralelamente aos ganhos dos discentes, a execução do projeto constituiu um campo fecundo de amadurecimento profissional e metodológico para as bolsistas do PIBID. O cotidiano da sala de aula impôs desafios metodológicos complexos, especialmente a necessidade de mediar atividades diante dos diferentes ritmos de aprendizagem e a busca constante por estratégias que mantivessem o caráter lúdico e atrativo das leituras, esquivando-se da reprodução de tarefas repetitivas.

O enfrentamento dessas adversidades exigiu das licenciandas/pibidianas um planejamento intencional, flexibilização didática e sensibilidade pedagógica. Em sintonia com a tese de Freire (1996) de que a "reflexão crítica sobre a prática" é o pilar da formação docente, a inserção no PIBID permitiu às acadêmicas vincular os referenciais teóricos de Soares (2020), Cosson (2009) e Vigotski (1991) à práxis da escola pública. Esse exercício contínuo de investigação-ação fortaleceu a postura crítica e a identidade docente das estudantes de Pedagogia, consolidando o PIBID como uma experiência formativa indispensável para a melhoria da Educação Básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto de intervenção pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental comprovou que a mediação literária constitui um eixo estruturante e humanizador da alfabetização. A vivência da sequência didática em quatro etapas superou o ensino estritamente voltado à decifração do código alfabético, promovendo o desenvolvimento integral dos educandos nas dimensões cognitiva, socioafetiva, ética e psicomotora. Com uma assiduidade superior a 95%, as 22 crianças demonstraram avanços expressivos na fluência leitora, na escrita espontânea, no repertório linguístico e no engajamento oral. As produções reunidas no portfólio individual "Meu Diário Literário" e as dinâmicas voltadas à educação antirracista, à consciência socioambiental e à empatia evidenciaram o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do respeito à diversidade.

Além dos ganhos diretos dos discentes, a experiência constituiu um espaço privilegiado de amadurecimento profissional e identitário para as bolsistas de iniciação à docência do PIBID. O enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula — como a

diversidade nos ritmos de aprendizagem e a busca por estratégias pedagógicas lúdicas e significativas exigiu intencionalidade no planejamento, flexibilidade didática e sensibilidade investigativa. Em consonância com a perspectiva freireana de reflexão crítica sobre a prática, a inserção no contexto da escola pública permitiu articular de forma sólida os referenciais teóricos de Soares (2020), Cosson (2009) e Vigotski (1991) à práxis pedagógica.

Em suma, conclui-se que afastar a literatura infantil da condição de mero acessório ilustrativo e alçá-la à categoria de vetor de mediação pedagógica é essencial para garantir o direito pleno à leitura, ao letramento e ao exercício da cidadania nos anos iniciais. A experiência reafirma a relevância do PIBID como programa indispensável para a articulação entre a universidade e a Educação Básica, consolidando a pesquisa-ação e a formação docente reflexiva como caminhos transformadores para o ensino público.

REFERÊNCIAS

BERTONCELLO, L.; FLOSS, A. L.; SANTOS, S. C. dos. A educação ambiental no ambiente escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 10.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF: MEC, 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e alfabetização: significações em disputa na busca de outros possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e92131, 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

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

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **É igual, é diferente**. São Paulo: Ática, [s.d.].

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações de Chris Raschka. São Paulo: Boitempo, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMEU, Gabriela; MARTINS, Penélope. **Traquitana**. Ilustrações de Luise Weiss. São Paulo: Peirópolis, 2019.

SILVA, Leticia Thays Bessa et al. Literatura Infantil e Cultura: Trajetórias para a Inclusão Social. **Revista Internacional de Culturas de Linguagem**, v. 3, n. 1, p. 40, 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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