



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III

CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDNA DOS SANTOS BARBOSA

JULIANA PACHECO BEZERRA

YHASMIN SALIBA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO PIBID**

JUAZEIRO-BA

2025

EDNA DOS SANTOS BARBOSA

JULIANA PACHECO BEZERRA

YHASMIN SALIBA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso, Memorial de Produto Pedagógico, apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas - Campus III, como pré-requisito básico para a conclusão do Curso de Pedagogia na disciplina TCC II, sob a orientação da Prof^a. Dra. Edilane Carvalho Teles.

JUAZEIRO-BA

2025

Edna dos Santos Barbosa
Juliana Pacheco Bezerra
Yhasmin Saliba

A contação de histórias e a mediação literária na construção da autonomia leitora nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do pibid

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus III, para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

DATA DA APRESENTAÇÃO: 16/12/2025

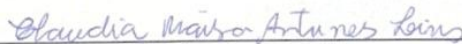
BANCA EXAMINADORA



Profª Edilane Carvalho Teles
UNEB/DCHIII
Orientador(a)



Profª Edmerson dos Santos Reis
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)



Profª Claudia Maisa Antunes Lins
UNEB/DCHIII
Avaliador(a)

AGRADECIMENTOS

Eu, Edna dos Santos Barbosa, rendo graças a Deus, que me sustentou em perseverança e sabedoria. Ele testemunhou todas as madrugadas de estudo e as pelepas diárias para conciliar trabalho, família e estudo. Concluir este trabalho é a realização de um sonho cultivado por muitos anos. Expresso minha gratidão à minha família, meu alicerce ao longo do meu caminhar e principalmente à minha amada filha Evelyn, por ser a razão e a inspiração que me impulsionam a buscar o melhor sempre. Ao meu querido esposo Evandro, agradeço pela parceria incansável, pelo apoio cotidiano e pela dedicação em assegurar condições para que eu pudesse finalizar esta etapa com a maestria que ela exigia. À minha mãe, exemplo de resiliência e por ter me guiado tão bem, e aos meus amados irmãos, que gritam aos quatro ventos o orgulho que sentem da minha trajetória.

Aos meus amigos próximos, cuja presença, incentivo e orações foram abrigo e força nos momentos em que pensei que não daria conta. Estendo minha gratidão à minha madrinha Merivane, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a ir além do que eu mesma imaginava. E às minhas amigas e parceiras, Yhasmin e Juliana, que foram respiro, riso e motivação, obrigada por cada riso dividido, cada abraço silencioso e cada palavra que me levantou nos dias difíceis. Ter vocês foram acolhimento, foi força, foi presente.

Grata à orientadora Edilane, que nos acompanhou como coordenadora nas duas edições do PIBID e como orientadora deste trabalho. Agradeço, ainda, a todos os professores que fizeram parte do meu percurso formativo e que contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Eu, Juliana Pacheco Bezerra, agradeço, antes de tudo, ao Deus, todo-poderoso, que me enxergou ainda menina, quando eu vinha à UNEB buscar gibis e sonhava, cheia de esperança em um dia estudar aqui. Mesmo diante das dificuldades e das circunstâncias que tentaram me paralisar, mantive a fé, e foi Deus quem me sustentou e esteve ao meu lado em cada passo desta caminhada, permitindo que este sonho se tornasse realidade.

Expresso minha imensa gratidão à minha mãe, Eliene Pacheco, e ao meu esposo, Ismael Zabulon, por serem meu abrigo nos momentos mais desafiadores. Com amor, paciência e dedicação, formaram minha rede de apoio, cuidando do meu filho, que tinha apenas seis meses quando iniciei esta jornada. Este trabalho também é fruto do esforço e da parceria de vocês. Dedico este TCC, com todo o amor do mundo, ao meu filho, Theodoro Pacheco, que é a razão do meu respirar. Foi o desejo de ser um exemplo para ele, mostrando que a educação transforma e salva vidas, que me impulsionou a persistir e concluir esta etapa.

Agradeço às minhas companheiras de caminhada, Edna e Yhasmin, pela amizade, pelo companheirismo e por tornarem este percurso mais leve, repleto de apoio e dedicação compartilhada. Meu reconhecimento especial à professora doutora Edilane Carvalho Teles, nossa orientadora, por sua paciência, dedicação e disponibilidade. Mesmo diante de tantas atribuições, esteve sempre presente, orientando-nos com sabedoria, sensibilidade e compromisso.

Estendo também meus agradecimentos a todos os professores que contribuíram, de forma significativa, para a nossa formação pessoal e profissional ao longo de todo o curso, bem como aos colaboradores da universidade, que sempre nos acolheram com gentileza e atenção. Um agradecimento especial ao meu colega Lucílio, que, com empenho e generosidade, fez o possível, e muitas vezes o impossível, para atender às nossas solicitações e tornar nossa trajetória mais leve.

AGRADECIMENTOS

Eu, Yhasmin Saliba Vaz, primeiramente agradeço Àquele a quem confesso minha fé, Deus Adonai. Aquele que derramou sobre minha vida a Sua Graça e me acompanhou pelo caminho da vida. Agradeço a dupla deste trio, Edna e Juliana, que tornaram todo fardo mais leve, amigas queridas que nasceram no seio acadêmico e que carregou para a vida.

A nossa orientadora, Dra. Edilane C. Teles, agradeço pelo cuidado e tempo cedido para que este momento pudesse acontecer.

Aos professores e funcionários da UNEB a minha gratidão se estende, pela paciência e dedicação, pelas solicitações e questões urgentes e nem sempre tão urgentes assim, pelos conhecimentos adquiridos e acima de tudo, pelas relações construídas pelo percurso acadêmico.

No mais, preciso sem sombra de dúvidas agradecer minha família. Ao esposo Euvaldo Junior que me foi de grande rede de apoio, e as minhas filhas, Agatha e Joanna, que respeitaram essa estação da minha vida e me tiveram um pouco menos em seus dias, que com amor e paciência me esperavam para o boa noite antes de dormir.

À este ciclo que se encerra, minha gratidão por todas as flores e espinhos e a mim mesma que os recebeu com grandes expectativas.

Que a próxima fase chegue sem acanho. Bem-vinda!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mesas e cadeiras movidas para as laterais com tapete no centro.

Figura 2- Mesma organização, adaptando o espaço.

Figura 3- Mesma organização, adaptando o espaço.

LISTA DE SIGLAS

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TCC - Trabalho de Conclusão De Curso

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

DB - Diário de Bordo

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como desígnio descrever o processo de criação da revista digital “Ler e criar: inspirações literárias”, concebida a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas durante a participação no PIBID. Ademais, discute como as práticas de mediação e contação literária contribuem para o fortalecimento do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental. O ponto de partida do estudo foi o diagnóstico das limitações presentes nas experiências leitoras das crianças, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à atenção, ao acesso às narrativas e às mudanças culturais. Em termos teóricos, o estudo dialoga com autores que discutem literatura, mediação e formação leitora na era digital, como Cosson (2025), Colomer (2007), Desmurget (2023), Wolf (2019), Paulo Freire (1996; 2011), entre outros, articulando suas contribuições ao cotidiano escolar. Diante disso, metodologicamente desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, com abordagem participante no contexto escolar, utilizando o diário de bordo e a observação sistemática como instrumentos de coleta e análise dos dados. A partir de uma sequência de ações intencionais, buscou-se promover a fruição estética, o vínculo afetivo e a ampliação da autonomia leitora. A análise dos registros evidenciou que práticas contínuas e sensíveis de mediação favoreceram maior engajamento, ampliação do vocabulário, desenvolvimento de habilidades inferenciais, fortalecimento do vínculo afetivo com o objeto livro e maior autonomia na escolha das narrativas. Com base nas estratégias testadas e validadas em campo, foi produzido o Produto Pedagógico, a revista digital “Ler e criar: inspirações literárias”, que sistematiza as práticas e recursos mais significativos, constituindo um material acessível e replicável por outros(as) educadores(as). A concretização da revista digital representa, assim, um esforço para transpor os resultados da pesquisa e das intervenções pedagógicas para um formato que potencializa a leitura e a escrita criativa, servindo como uma ferramenta de apoio à docência.

Palavras-chave: Letramento literário; Literatura; Mediação e Contação de histórias; Revista digital; PIBID.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) aims to describe the process of creating the digital magazine "Read and create: literary inspirations", conceived from the pedagogical activities developed during participation in PIBID. In addition, it discusses how the practises of mediation and literary storytelling contribute to the strengthening of literary literacy in the early years of elementary school. The starting point of the study was the diagnosis of the limitations present in children's reading experiences, especially in the face of contemporary challenges related to attention, access to narratives and cultural changes. In theoretical terms, the study dialogues with authors who discuss literature, mediation and reading training in the digital age, such as Cosson (2025), Colomer (2007), Desmurget (2023), Wolf (2019), Paulo Freire (1996; 2011), among others, articulating their contributions to everyday school life. Therefore, methodologically, a qualitative research was developed, with a participant approach in the school context, using the logbook and systematic observation as instruments for data collection and analysis. From a sequence of intentional actions, it was sought to promote aesthetic fruition, the affective bond and the expansion of reading autonomy. The analysis of the records showed that continuous and sensitive mediation practises favoured greater engagement, expansion of vocabulary, development of inferential skills, strengthening of the affective bond with the book object and greater autonomy in the choice of narratives. Based on the strategies tested and validated in the field, the Pedagogical Product was produced, the digital magazine "Read and create: literary inspirations", which systematises the most significant practises and resources, constituting an accessible and replicable material by other educators. The realisation of the digital magazine thus represents an effort to transpose the results of research and pedagogical interventions to a format that enhances reading and creative writing, serving as a teaching support tool.

Keywords: Literary Literacy; Literature; Mediation and Storytelling; Digital magazine; PIBID.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2. LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: BASES CONCEITUAIS.....	15
2.1.O ato de ler e o processo de alfabetização.....	15
2.1.1 Literatura e formação do(a) leitor(a)	17
2.1.2 O letramento literário.....	18
2.1.3 A mediação e a contação de histórias como práticas de letramento literário	19
2.2. A ESCOLA E O(A) PROFESSOR(A) COMO MEDIADORES(AS) DA LEITURA: PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA.....	21
2.3. A FORMAÇÃO DO(A) LEITOR(A) NA ERA DIGITAL	27
2.3.1 A leitura literária na contemporaneidade: desafios e possibilidades.....	30
2.4. E O PIBID ONDE ENTRA NESSA HISTÓRIA?	34
3 METODOLOGIA.....	36
3.1 Percurso metodológico	36
3.2 Métodos de pesquisa.....	37
3.3 Memorial do produto	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE	56

1 INTRODUÇÃO

Contar, ler e ouvir histórias é um gesto antigo que possui raízes históricas. Trata-se de uma forma de partilhar experiências, saberes e emoções. As narrativas literárias encantam, sensibilizam e ampliam horizontes. Assim, por meio delas, transitamos entre o real e o imaginário, desenvolvendo diferentes maneiras de perceber o mundo. No contexto escolar, estes gestos podem ganhar novos sentidos, não apenas o de entreter, mas o de abrir espaços para a imaginação, escuta, encontro com a palavra, e viabilizar a formação de leitores(as) críticos(as). Nesse contexto, cabe ao docente criar situações literárias intencionais e lúdicas, capazes de despertar o interesse e a autonomia leitora. Trata-se de formar leitores(as) que se relacionem com a literatura para além da obrigação, abrindo caminhos para transformar a sala de aula em um território de descobertas, onde a criatividade, a oralidade e o prazer pela leitura encontrem espaço para florescer.

Diante disso, a presente pesquisa traz como tema: O papel da contação de histórias e da mediação literária na construção da autonomia leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A motivação para a escolha desse tema surgiu a partir das vivências no PIBID, entre as edições de 2022/2024 e 2025/2026. Durante esses períodos, acompanhando rotinas escolares e registrando os acontecimentos em diários de bordo (DB), foi possível observar que, em muitas práticas pedagógicas, o potencial da literatura ainda é pouco explorado. Crianças em processo de formação leitora, sobretudo nos anos iniciais, tinham contato restrito com narrativas literárias, limitando-se a momentos pontuais, breves e sem uma rotina estruturada. Nessas condições, a literatura perde sua força de encantamento e não consegue alcançar seu papel estético e formativo (Cosson, 2025). As experiências observadas de forma reflexiva suscitaram a inquietação de investigarmos como a contação de histórias, a mediação e a criação de rotinas literárias podem potencializar o envolvimento das crianças com a literatura.

A escolha do tema se justifica por entendermos a necessidade de ressignificar a literatura no ambiente escolar, compreendendo-a como prática que forma sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Tendo em vista que a escola, para muitos estudantes, é o único local de contato com livros, é necessário que se ofereça experiências literárias consistentes, com intencionalidade pedagógica, sem reduzir a literatura a práticas excessivamente didatizadas; partindo da convicção de que o letramento literário não nasce de práticas fragmentadas, mas do encontro genuíno com a literatura (Cosson, 2025).

Outro ponto a considerar é que a tecnologia está cada vez mais presente na vida cotidiana do corpo social, inclusive na infância, o que torna ainda mais urgente a valorização de práticas leitoras no espaço educativo. Embora os recursos digitais possam ser aliados em determinados contextos pedagógicos, é notória a necessidade de assegurar o contato direto com o objeto livro e suas narrativas literárias, pois, muitas crianças ingressam no ensino fundamental com experiências leitoras limitadas, o que dificulta a formação de vínculos afetivos e criativos, com textos literários e compromete sua relação com a linguagem e com a literatura como forma de expressão e compreensão do mundo (Cosson, 2025; Desmurget 2023).

A partir do cenário observado, define-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a contação de histórias e a mediação literária, planejadas e intencionais no contexto do PIBID, contribuem para o letramento literário e para a construção da autonomia leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a essa questão, este memorial organiza-se em torno do objetivo geral de compreender como a contação de histórias e a mediação de leitura, realizadas com planejamento e atenção pedagógica, podem contribuir para o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como desdobramento, esta pesquisa estabelece os objetivos específicos de buscase refletir sobre o papel do professor(a) como mediador(a) de leituras na formação de leitores(as) na infância, bem como perceber os efeitos dessas práticas no desenvolvimento do letramento literário e analisar estratégias e sugestões que ampliem a experiência leitora e contribuam com o trabalho docente, incluindo a elaboração de uma revista, baseada nas propostas desenvolvidas e aplicadas nas escolas, durante a atuação como bolsistas do PIBID.

Em termos teóricos e metodológicos, a pesquisa é do tipo qualitativa que tem como escopo responder a fenômenos a partir de experiências humanas por meio de análises que os números não alcançam (Minayo, 2001). Optou-se pela abordagem de pesquisa participante cujo objetivo é compartilhar a vivência dos sujeitos pesquisados, participando sistematicamente e permanentemente de suas atividades (Severino, 2017).

Partindo do contexto formativo do PIBID em Pedagogia, o estudo foi desenvolvido em escolas públicas parceiras, envolvendo educandos(as) dos anos iniciais, professores(as) regentes e bolsistas participantes do programa. As observações sistemáticas, os registros em diário de bordo e as vivências de leitura constituíram os principais procedimentos de coleta, analisados de forma contínua e interpretativa ao longo do processo. Esse percurso metodológico sustentou tanto a análise dos dados quanto a elaboração do Produto Pedagógico, desenvolvido a partir das experiências observadas, das intervenções realizadas e das reflexões construídas no lócus da pesquisa.

O produto pedagógico deste trabalho é uma revista, fruto das observações e experiências planejadas e vivenciadas pelas bolsistas no âmbito do PIBID. A concepção desse material partiu do desejo de registrar e compartilhar situações literárias experimentadas em sala de aula, apresentadas em formato de passo a passo. O material foi pensado e sistematizado para oferecer aos(as) leitores(as), de maneira dinâmica, propostas que possam ser adaptadas por educadores(as) em diferentes contextos e realidades.

Diante do percurso apresentado até aqui, para orientar a leitura, este memorial está estruturado em cinco partes. A primeira introduz o tema e situa o propósito da pesquisa. A segunda reúne o referencial teórico que fundamenta os conceitos e está dividido em quatro capítulos. A terceira descreve a metodologia adotada. Na quarta parte, são apresentados os resultados e as discussões construídas a partir das vivências no lócus investigativo. Por fim, a quinta parte contempla as considerações finais, retomando o percurso realizado e as contribuições alcançadas com o desenvolvimento do trabalho.

CAPÍTULO 2

LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: BASES CONCEITUAIS

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 1995, p.188)



2. LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: BASES CONCEITUAIS

As práticas e análises do produto pedagógico são sustentadas por categorias conceituais que fornecem o arcabouço teórico para sua compreensão e execução. Estas categorias incluem: o(s) letramento(s) a partir da literatura; a mediação e contação de histórias como práticas de letramento literário; o papel do professor e da escola como mediadores(as) nessa construção; as possibilidades e desafios desse processo na contemporaneidade; e, por fim, o PIBID como um espaço de aprendizado e colaboração que beneficia não só a formação dos(as) futuros professores(as), mas também no auxílio das atividades cotidianas, de maneira que contribua com suas urgências, potências e lacunas. Assim, este capítulo visa estabelecer as bases conceituais que sustentam o letramento literário, partindo da (re)definição do ato de ler até o reconhecimento da literatura como um vetor de formação estética e formativa.

2.1.O ato de ler e o processo de alfabetização

A leitura, entendida como processo de construção de sentido, perpassa todo aspecto da experiência humana. Para Freire (2011) a leitura é um ato de conhecimento, criação e forte implicação política e sua compreensão exige a percepção crítica entre o que se lê e o contexto deste. Esta “leitura de mundo”, como o autor denomina, está encarnado nos sentidos, nas cores, nos gestos, objetos e sinais, ou seja, tudo e todos carregam consigo uma informação que constrói o conhecimento que o “ser letrado” carrega consigo. Desta maneira, confirma-se que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2011, p.9). Por conseguinte, a compreensão crítica de um texto requer a elucidação das relações dialógicas entre o(a) leitor(a) e o seu contexto.

A luz dessa perspectiva, o ato de ler não se limita à simples prática de decodificar os signos gráficos, mas inicia-se a partir do mundo e transpassa o texto escrito, de maneira que ocorra uma experiência de diálogo entre o(a) leitor(a), o texto e o mundo. Para Freire (2011), a simples memorização de uma descrição não se configura em conhecimento do objeto e, conseqüentemente, uma leitura focada apenas em reter dados não é uma leitura autêntica, nem resulta em saber, mas é necessário discernimento, interpretação e a “re-escrita” daquilo que foi lido. O autor aponta que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2011, p.30). Sob essa ótica, é no movimento de ler que o sujeito se reconhece como ser histórico e é capaz de compreender criticamente e modificar a realidade que o cerca.

Em consonância, Street (2014) afirma que o ato de ler é uma prática social concreta que só faz sentido dentro de um ambiente social, cultural e histórico. Isto posto, ler é mais do que um exercício mecânico, mas um gesto de interpretação, sensibilidade e inserção cultural. A forma como as pessoas interagem com a escrita depende do que sua comunidade valoriza, das finalidades que a escrita tem naquele local e o poder que ela exerce sobre as ações daquele grupo. Desta maneira, a partir da compreensão do ato de ler, se torna necessário a apropriação do conceito de letramento(s),¹ para diferenciá-lo do processo técnico de alfabetização. Sob a perspectiva da leitura como prática social, conceitua-se letramento(s).

Para Street (2014), o letramento é um fenômeno social de natureza múltipla, ligada intrinsecamente com a cultura, política e ideologia. Está associado diretamente aos conhecimentos prévios do indivíduo, de forma que seu entendimento precede a decodificação, fazendo das palavras e sua junção (frases e textos) criem significado conforme sua identificação com aquela informação. Deste ponto de vista, a ideia de letramento(s) compreende-se a partir do contexto, levando em consideração que cada indivíduo carrega consigo diversos conceitos, convenções e práticas. Diante disso, percebe-se o “ser letrado” como aquele que não apenas identifica as letras e palavras, mas encontra sentido no uso daquele modo de comunicação. Nesse sentido, o letramento é definido como a capacidade de experimentar, conceituar, analisar e aplicar o conhecimento de forma reflexiva e transformadora.

Assim, entende-se que a criação ou a montagem da língua escrita da expressão oral, é a tentativa de transcrever aquilo que se lê do mundo (Freire, 2011). Este processo chamamos de alfabetização. À vista disso, o(s) letramento(s) e a alfabetização são processos reconhecidos como distintos e, ao mesmo tempo, interligados. A partir desta perspectiva, Soares (2025) conceitua a alfabetização como o que diz respeito à aprendizagem mecânica da decodificação da língua escrita e o letramento refere-se como o uso social da língua, seja ela por meio da leitura ou escrita. Sob esta ótica, o letramento assume dimensão social e funcional, na qual o sujeito compreende, interpreta e participa ativamente das práticas letradas de sua comunidade a partir da base técnica da leitura e da escrita, fundamento que constitui a alfabetização. Dentre estas práticas, a interação com a linguagem artística, em especial com a literatura, que se destaca como campo privilegiado para o aprofundamento da capacidade interpretativa e crítica, permite expandir o entendimento de mundo para além do uso cotidiano. Assim, nesse contexto de uso social e estético da língua, se faz necessário analisar o conceito de literatura e como esta emerge como vetor importante na formação do sujeito letrado.

¹Ressalta-se que, embora este estudo delimita o letramento literário como objeto central, a utilização do termo "letramento(s)", alternada à forma no singular, fundamenta-se na perspectiva de Brian Street (citado neste trabalho). Tal escolha reconhece que a prática literária não ocorre isoladamente, mas emerge de outros letramentos e, simultaneamente, mobiliza o desenvolvimento de novas práticas letradas dentro de um modelo de natureza múltipla.

2.1.1 Literatura e formação do(a) leitor(a)

O(s) letramento(s), quando observado(s) pelo viés da literatura, manifesta-se como um processo imprescindível de apropriação do texto literário, resgatando o papel da arte na formação do sujeito e estabelecendo-o como linguagem que carrega consigo a identidade de si e do outro. Para Coelho (2000) a literatura é arte. É uma expressão artística que envolve criatividade, sensibilidade e expressão estética. Nela o escritor, ao escrever, realiza um ato de criação e utiliza as palavras como matéria-prima para construir mundos, personagens e situações. Assim, a literatura cria o seu próprio universo, que pode ser realista ou fantástico, não dependendo do mundo real para existir.

Lins (2020) observa que a experiência com a linguagem das artes, em especial a literatura e a poesia, amplia as possibilidades de aproximação do(a) leitor(a) à realidade. Nesse contexto, compreende-se que a experiência com a literatura alcança diferentes e diversas camadas de uma mesma realidade, até mesmo camadas podem estar submergidas, o que vai revelar sentidos por meio da arte como forma de conhecimento. Portanto, sob essa perspectiva, a literatura não traduz o mundo de maneira direta, mas o expressa por meio de uma linguagem simbólica, estética e subjetiva. A autora citando Castello afirma que a experiência com a leitura literária “[...] em vez de nos distanciar do real, dele nos aproximam ainda mais, e também de nós mesmos” (Castello, 2007: 15, *apud* Lins, 2020, p 14). Em análise, essa imersão significa mergulhar nas contradições, imperfeições e tensões do cotidiano e humanas. Dessa forma, fica evidente que a literatura não apenas expande a percepção do mundo, mas também confirma, como afirma a autora, que o lugar da escrita é o lugar da epistemologia (Santos, 2014 *apud* Lins, 2020), validando, assim, o conhecimento não é exclusividade da ciência.

Para Cosson (2025), a literatura é como a (re)construção do mundo através da palavra e é justamente nessa intersecção entre o deleite estético e a reflexão crítica que reside a força formativa da literatura. Conforme destaca o autor, por meio dela, é possível viver outras realidades, ultrapassar limites de tempo e espaço e, ainda assim, manter-se fiel a si mesmo, estimulando a capacidade de o(a) leitor(a) se reconhecer e compreender o outro. Ela abrange o passado, o presente e o futuro, que revela-se como um discurso em constante movimento e que convida o(a) leitor(a) a interpretar, refletir e questionar suas múltiplas dimensões. Trata-se de uma experiência que humaniza e permite que o(a) leitor(a) se reconheça e compreenda o outro, sem perder sua própria identidade.

Esse poder humanizador e criador soma-se à capacidade da literatura de aprofundar a relação do(a) leitor(a) com o mundo concreto. Ao mobilizar a imaginação e a empatia, a experiência literária convida à ação, pois culmina na (re)escrita da realidade. Assim sendo, a

prática consciente da leitura literária capacita o sujeito a transformar o contexto que o cerca, ecoando a visão de Freire (2011) de que ler o mundo implica em reescrevê-lo. É o desenvolvimento dessas habilidades específicas de leitura e interação com o texto literário que nos conduz ao conceito de letramento literário, como veremos a seguir.

2.1.2 O letramento literário

Compreendida a literatura como vetor de (re)construção do mundo e de humanização, o aprofundamento dessa relação é formalizado pelo letramento literário, que envolve o aprendizado de um conjunto de práticas sociais específicas à leitura de textos dessa natureza. Ou seja, este processo não se restringe ao(a) leitor(a), mas também ao escritor, que, ao escrever, baseia-se nas leituras sociais de sua época e contexto, compartilhando-as com o(a) leitor(a). Assim, a leitura literária não é um ato solitário, mas solidário (Cosson, 2025), estabelecendo-se como um processo de interação entre o(a) leitor(a), o texto e o autor, mediado pelas convenções e interpretações estabelecidas pela sociedade que este está inserido, muitas vezes ultrapassando-as e/ou recriando-as.

Quanto à inserção da literatura, Colomer (2007, p.31) destaca que:

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Considerando essa perspectiva, o letramento literário constitui-se como um processo estético-formativo. É estético, pois, através do deleite proporcionado pela arte da palavra, a literatura amplia a percepção do mundo, desenvolve a empatia e aprofunda a compreensão sobre a diversidade das experiências humanas. E é formativo porque, ao gerar no indivíduo o desejo genuíno de acessar a história e as informações ali contidas, ele traz sentido ao ato de decodificação das palavras, auxiliando na apropriação da língua escrita. A experiência estética proporcionada pela literatura permite que o(a) leitor(a) não se restrinja ao prazer de imaginar, mas sinta-se impelido a compreender e questionar aquelas informações postas para ele(a). O ato crítico de questionar possibilita a construção de um novo conhecimento que faça sentido à sua realidade e interfira, de forma direta ou indireta, na transformação do contexto em que este indivíduo está situado (Freire, 1996), unindo a linguagem e a fruição artística ao aprendizado transformador (Lins, 2020; Cosson, 2025; Coelho, 2000).

A concretização do letramento literário bem-sucedido inicia-se, portanto, com a leitura frequente de histórias desde a educação infantil. Como primeiro ponto indispensável, o contato

com o objeto livro desde os primeiros momentos da vida social favorece a familiaridade com a materialidade do texto escrito. Essa atividade permite que a criança compreenda a organização espacial da escrita, identifique autor, ilustrador e editor, e perceba que as marcas na página têm função de comunicar significados, e não apenas de ilustrar (Soares, 2025). Como segundo ponto imprescindível, essa prática amplia o vocabulário e desenvolve habilidades cognitivas essenciais, como compreensão, inferência, avaliação e estabelecimento de relações entre fatos, competências que são posteriormente transferidas para a leitura independente (Colomer, 2007; Cosson, 2025). Tais ações, no entanto, demandam uma ação intencional do educador para transformar o mero contato em experiência estética e crítica, o que nos conduz à discussão sobre a mediação de leitura.

2.1.3 A mediação e a contação de histórias como práticas de letramento literário

Se a literatura (re)constrói o mundo através da palavra, a formação do(a) leitor(a) literário exige que essa experiência estética seja fomentada ativamente. A escola, como espaço privilegiado, tem o poder de transformar o ato de ler em vivência formadora, mas isso demanda a criação de vínculos estéticos entre o sujeito e o texto: a mediação de leitura. (Soares, 2011)

A partir disso, mediar se torna mais do que conduzir a interpretação, se constitui como um convite intencional para que o(a) leitor(a) habite o universo da ficção, dialogando com a linguagem simbólica e construindo sentidos próprios. O ato exige sensibilidade e intencionalidade pedagógica, para que a leitura seja elevada a uma vivência além de formativa, mas também estética de maneira a não ser reduzida a uma mera tarefa (Colomer, 2007; Cosson, 2025; Soares, 2011).

Neste sentido, a contação de histórias emerge como uma prática ancestral² e potente de mediação. Ao unir arte, palavra e sensibilidade, ela se consolida como o começo da aprendizagem para ser leitor(a), pois cria o ambiente de encantamento e partilha, essencial para o desenvolvimento da imaginação e da compreensão crítica. (Coelho, 2000)

O(a) professor(a), atuando como mediador(a), torna-se, portanto, o elo que assegura que a literatura cumpra seu papel humanizador e transformador. O prazer da leitura nasce dessa mediação pedagógica intencional que educa o olhar e a escuta. Entretanto, a efetividade dessas práticas, a mediação e a contação, estão intrinsecamente ligadas ao envolvimento e planejamento com que o educador estrutura sua ação, como propusemos nas reflexões do próximo capítulo.

²Consideramos esse conceito relevante, mas não tivemos leitura sobre, entretanto, Paulo Soares, professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III, em sua aula, abordou essa relação.

CAPÍTULO 2.2

A ESCOLA E O PROFESSOR COMO MEDIADORES DA LEITURA: PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA



Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (Freire, 2003, p. 79)

2.2. A ESCOLA E O(A) PROFESSOR(A) COMO MEDIADORES(AS) DA LEITURA: PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A escola tem historicamente desempenhado um papel fulcral no processo de formação de(as) leitores(as), assumindo a responsabilidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. No entanto, essa tarefa, embora essencial, tem sido muitas vezes conduzida de modo mecânico e pouco significativo. Ao privilegiar práticas centradas em exercícios técnicos e no uso exclusivo do livro didático, em muitas ocasiões a instituição escolar, termina por relegar a literatura a um papel secundário, distante de sua potência formativa e estética. Como destaca Aguiar (1993), “[...] sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico e estático”, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas ligadas à leitura literária.

Sob esse entendimento, Magda Soares (2011) distingue a escolarização adequada para uma inadequada da leitura literária. A escolarização adequada articula práticas escolares com as práticas sociais de leitura e favorece a formação de atitudes leitoras. A inadequada, por sua vez, distancia o aluno da experiência literária e pode gerar resistência ao livro. Portanto, o modo como a escola organiza o trabalho com textos importa tanto quanto os textos selecionados, é preciso que as práticas sejam coerentes com a promoção do gosto pela leitura e com a construção de competências interpretativas.

O espaço escolar, como instituição, que possui condições privilegiadas como horários regulares, equipe docente, variedade de livros, espaços de convivência e projetos coletivos que a tornam favorável para essa formação. Tais recursos permitem que a leitura seja incorporada à rotina, não como evento isolado, mas como prática continuada que possibilita aprofundamento e ampliação progressiva de repertórios. Quando o trabalho pedagógico é articulado entre as diferentes séries, cria-se um percurso consistente que favorece o avanço na complexidade interpretativa e amplia as possibilidades de fruição e reflexão.

Nesse contexto, iniciativas como o PIBID se apresentam como contribuições elementares para o fortalecimento do trabalho educativo com a literatura. Ao inserir licenciandos (as) no cotidiano escolar, o programa oferece a vivência prática da docência. Também incentiva o desenvolvimento de projetos que apoiam os professores em suas demandas, como estratégias de leitura mais dinâmicas e contextualizadas. Essas ações geram mudanças positivas tanto nos estudantes quanto na própria escola. Como salienta Ambrosetti *et.al* (2013) “[...] além das consequências positivas para a formação dos licenciandos, a convivência dos parceiros no PIBID é transformadora também para as instituições envolvidas.”

Dessa forma, a escola, enquanto espaço privilegiado para a formação leitora, não se limita à infraestrutura ou à mera presença formal de livros; é imprescindível construir práticas pedagógicas coerentes, persistentes e sensíveis às necessidades e interesses dos estudantes. Ao assumir esse compromisso, a instituição abre caminhos para formar leitores(as) mais autônomos, reflexivos e aptos a mobilizar a leitura em diferentes contextos da vida.

Embora o acesso à literatura em casa possa impulsionar o desenvolvimento da criança, essa não é uma realidade comum, especialmente no Brasil. A escola desempenha um papel necessário ao promover a relação das crianças com o livro. Muitas pessoas sabem ler, mas não compreendem adequadamente o que leem (Dutch, 2025), revelando um equívoco comum: o de que a leitura se resume à decodificação, quando na verdade envolve sentidos, reflexões e interpretações. Ser leitor(a) não se limita ao ato de decodificar e compreender os sons das letras, mas envolve a compreensão do texto, o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão sobre o que foi lido ou ouvido. Portanto, a leitura transcende a simples técnica para assumir uma dimensão reflexiva e crítica.

Diante deste quadro, o professor(a) atua como a ponte primordial para o encontro entre o estudante e a literatura, pois o docente, ao reconhecer sua responsabilidade em apresentar a literatura às crianças de forma prazerosa, busca aprimorar suas práticas e incorporá-la como um elemento essencial na formação integral dos estudantes. Planejar cuidadosamente como a literatura chegará até eles, não na qualidade de uma obrigação para o processo de alfabetização, mas como uma contribuição para o crescimento, através do senso crítico, capacidade de interpretação, reflexão, criatividade e imaginação. Como afirma Coelho (1999, p.12): “[...] o compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas”. Aqui entendemos o narrador como o professor que conta histórias e estimula o gosto pelos livros desde cedo.

Para isso, é necessário que o(a) docente se familiarize e se sinta íntimo(a) com a obra que pretende mediar. Quando a história desperta o seu interesse e é estudada com atenção, compartilhá-la torna-se quase natural, permitindo que suas emoções sejam transmitidas ao ouvinte. Não são necessários recursos mirabolantes ou caracterizações elaboradas, mas sim preparação, entonação adequada e condução da história de forma a prender a atenção dos ouvintes.

Além disso, a motivação é um fator importante para a aquisição do gosto pela leitura. Essa motivação ocorre por meio do contato direto com narrativas, com o objeto livro e com experiências leitoras significativas vivenciadas dentro do seio familiar ou mediadas por

professores(as). O(a) docente deve assumir o papel de quem encoraja e se empenha para que haja compreensão por parte do(a) estudante acerca do que está sendo vivenciado. A mediação, portanto, é um ato que aproxima o texto ao estudante, e o(a) docente deve funcionar como a ponte entre eles, não apenas lendo as histórias, mas criando um diálogo, construindo contextos de encantamento e instigando o(a) estudante por meio de questionamentos relacionados às narrativas. Essas vivências deixam marcas que, no momento oportuno, levam a criança a considerar os livros como parte inerente de sua vida.

A mediação literária e/ou contação de histórias quando planejadas e inseridas na rotina escolar, torna-se uma estratégia potente. Aguçar a expectativa através de elementos como música, tecidos ou iluminação diferenciada, pode despertar o anseio pela história que virá e os recursos para a contação podem ser diversos: a fala, os gestos, as expressões e a interação. É fundamental contar histórias com a alma, emoção, prazer e entusiasmo. A criança ao ser estimulada e alcançada pela literatura, inevitavelmente deseja decodificar todos os símbolos ali presentes para descobrir cada vez mais, e utilizar a linguagem escrita para transmitir seus pensamentos e sentimentos. Assim, a literatura atua como um combustível tanto para o(s) letrado(s) quanto para a alfabetização, visto que estes ocorrem como consequência natural do contato com as palavras e com os livros, e não como objetivo mecânico a ser alcançado.

Entretanto, apresentar a literatura como algo imposto ou cobrar interpretações predefinidas pode levar à perda de interesse, pois o que realmente cativa é a liberdade de imaginar, formando leitores(as) apaixonados(as) e com grande potencial intelectual. No momento em que a criança tem a literatura presente no cotidiano escolar de maneira aprazível e livre, abre-se margem para que ela possa imaginar, criar e sentir, e encontrar nos livros um refúgio para idealizar suas aspirações.

A família também desempenha um papel preponderante neste processo, ainda que muitos pais não tenham tempo para longos momentos de leitura diante da correria do dia a dia, pequenas ações como ler antes de dormir, conversar sobre uma história antiga ou folhear um livro, podem marcar a formação leitora. Pois, é dado que as crianças aprendem muito mais pelo que veem do que pelo que ouvem. Mesmo que seja um curto período de tempo, pequenos gestos são capazes de fazer a diferença; o que importa é trazer a leitura literária para dentro de casa e demonstrar que ela é um caminho de conhecimento e que pode inspirá-los a perceber que há valor e beleza no hábito de ler.

A leitura literária, em sua essência, é uma forma de humanizar o ser humano, desenvolvendo seu senso crítico e sua capacidade de leitura. A formação do(a) leitor(a) ocorre em um processo contínuo que tem início no ambiente familiar e se amplia com as experiências

escolares. Nesse sentido, os pais, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, tornam-se modelos de comportamento para seus filhos, e no contato com a literatura essa influência não é diferente (Willingham, 2021).

Desse modo, sendo a escola um espaço favorecido para a formação leitora, o(a) professor(a) é o sujeito que dá vida a esse processo e só consegue desempenhar plenamente esse papel se para ele(a) a literatura realmente fizer parte da sua vida, uma vez que somente quem se relaciona com os livros e compreende as narrativas é capaz de possuir um olhar atento, planejamento cuidadoso e conhecimento detalhado da narrativa, a fim de ter ciência do que será mais interessante para sua turma e poderá contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

Conforme afirma Macedo (2021, p.50-51):

É possível ser mediador sem o contato com as obras que formam o leitor? Não estamos falando de ensino de literatura, simplesmente, mas de um processo decisivo que pode marcar a relação do leitor com os livros, positiva ou negativamente. É consenso que, para alguém poder ajudar a despertar o gosto pela leitura, é preciso que ele mesmo seja um leitor ou tenha uma relação de intimidade com os livros.

Assim, compreende-se que não basta apenas inserir a literatura na sala de aula. É importante que o(a) docente enxergue os(as) estudantes como seres que precisam de um encaminhamento interessante e cheio de significados, por esse motivo é indispensável que as propostas pedagógicas sejam pensadas de maneira diversificada e variadas, isso inclui a seleção de textos de qualidade, organização de tempos e espaços de leitura e definição de recursos que possam favorecer o aprendizado e o gosto pela literatura.

Outro aspecto importante é evitar práticas muito repetitivas que isolam o(a) estudante num único modo de interação com as histórias. Feuerstein (2014) reforça que atividades repetitivas e sem intencionalidade podem até causar prazer e reforçar conteúdos já vistos, mas não produzem novo aprendizado. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as ações realizadas com textos literários sejam planejadas intencionalmente, de modo a não serem vistas apenas como diversão ou preenchimento de tempo, mas como instrumentos potentes para a construção de conhecimento.

O gosto pela literatura também se desenvolve a partir da observação do comportamento dos adultos; assim, um estudante que percebe seu/sua professor(a) tratando as histórias de forma desinteressada ou excessivamente pontual pode desenvolver desinteresse e desencanto pelos livros. Por outro lado, se o(a) docente se empenha em tornar o momento da leitura um atrativo e um convite ao universo literário, é inevitável que as crianças se encantem, exercitem a imaginação e a criatividade, e desenvolvam senso crítico, mesmo que ainda não dominem a decodificação.

Quando há um(a) mediador(a) que estimula o pensamento por meio de provocações, esse processo flui naturalmente, de modo que decodificar torna-se uma consequência do aprendizado. (Feuerstein, 2014)

Conforme afirmado por Feuerstein (2014, p. 77),

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana que transmite ao aluno não apenas a quantidade de conhecimentos e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles.

Entretanto, ampliando essa discussão para o contexto atual, é impossível ignorar o impacto da cultura digital. As telas presentes por toda parte, principalmente em casa e para muitas crianças representando um objeto de lazer, oferecem um estímulo imediato, cores vibrantes e conteúdos rápidos que de maneira fácil capturam a atenção.

Nesse cenário, o ato de ler, que exige tempo, concentração e imaginação, se torna menos atraente. A leitura, diferente da experiência digital, convida para que haja uma pausa, contemplação e envolvimento ativo do(a) leitor(a), que precisa construir sentidos, imaginar e dar voz aos personagens. No entanto, diante de uma sociedade marcada pela impaciência e pela busca exacerbada por entretenimento instantâneo, essa vivência pode ser percebida como algo cansativo.

Considerando o papel da escola e do(a) professor(a) na formação leitora, torna-se evidente que a mediação literária exige intencionalidade, sensibilidade e planejamento pedagógico. No entanto, é preciso reconhecer que o contexto contemporâneo apresenta desafios adicionais, especialmente com a expansão das tecnologias digitais e das mudanças nos modos de ler e se relacionar com a escrita. Provocar a afeição pelos livros requer dinâmicas criativas e intencionais, onde a escola, a família e os(as) educadores(as) criam situações lúdicas de contato com livros, pois, quando o livro é apresentado como objeto de descoberta, imaginação e emoção, ganha um novo sentido. Assim, embora este capítulo tenha se dedicado a discutir a escola e o docente como mediadores(as) da leitura, é importante compreender que tais mediações se reconfiguram diante das novas práticas culturais associadas às tecnologias, tema que será aprofundado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2.3

A LEITURA LITERÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



Será que a barreira real é [...] que os livros não têm chance de disputar nossa atenção com os produtos empolgantes da multimídia? Vamos encarar: a mídia com tela é o elefante na sala. Compreender de verdade o letramento das crianças no século XXI é impossível se não encararmos essa criatura, dando uma boa olhada nela. (Lisa Guernsey e Michael Levine apud Wolf, 2019, p.149)

2.3. A FORMAÇÃO DO(A) LEITOR(A) NA ERA DIGITAL

A leitura literária caracteriza-se como um construto imprescindível para formação humana, pois permite contatos com diferentes mundos, culturas, linguagens, sensibilidades e fortalece a capacidade reflexiva. Conforme defende Cândido (2011), a literatura é um direito universal de todos, visto que contribui na formação integral do ser humano, na dimensão ética, crítica, emocional e cultural dos sujeitos. No entanto, historicamente, esse direito nunca foi igualitário entre a sociedade. O acesso aos livros, às práticas de leitura e à experiência com a literatura sempre foi condicionado a fatores socioeconômicos, educacionais e culturais, o que, por muito tempo, dificultou o convívio de inúmeras crianças com obras literárias.

Mesmo assim, em tempos não tão remotos, quando a presença do livro era algo raro nos lares, e na vida de uma considerável parcela da sociedade, sobreviviam as experiências por meio da oralidade: os contos, os mitos, as cantigas e as histórias partilhadas pelos os mais velhos em família ou na comunidade. Práticas que tecem os laços de convívio social, emocional e preservação de memórias coletivas. Contudo, com a efervescência das tecnologias digitais e da crescente imersão a ambientes midiáticos essas práticas tornaram-se menos frequentes, reduzindo os momentos de convivência, escuta e imaginação que antes marcavam a infância. Esse fenômeno, têm transformado as relações sociais e também a forma como nos relacionamos com o livro e a leitura. (Desmurget, 2023; Wolf, 2019)

Essa mudança se intensifica quando observamos o papel das tecnologias digitais no cotidiano e contemporâneo. Na atualidade, a partir do advento desses dispositivos, a sociedade passou a conviver com um cenário cercado por múltiplas telas: televisão, celulares, tablets, computadores e jogos eletrônicos, que influenciam rotinas, comportamentos e modos de interação. As crianças já nascem imersas nesse ambiente multimodal, expostas desde muito cedo a estímulos rápidos, cores intensas, sons constantes e interações instantâneas.

Ainda que essas tecnologias abram um leque de possibilidades de acesso à informação e, em certa medida, ofereçam novas vias de contato com texto, em contrapartida, também produzem tensões importantes no campo da leitura literária, visto que, fragmentam a atenção e tendem a substituir a experiência estética por estímulos imediatos e recompensadores.

Nesse contexto, a neurociência tem proporcionado importantes contribuições para compreender esses impactos, a partir do funcionamento do cérebro e como as experiências digitais interferem nos processos de atenção, linguagem e aprendizagem (Desmurget, 2023; Wolf, 2019). A Sociedade Brasileira de Pediatria (2024) reforça esse entendimento ao recomendar evitar a exposição às telas nos primeiros dois anos de vida, justamente porque elas interferem na formação de conexões cerebrais essenciais nessa fase. A esse respeito, Chapman (2020, p.14)

afirma que “[...] quanto mais tempo a criança passa diante das telas, menos tempo ela tem de interagir com pais, irmãos e amigos”, o que repercute no seu desenvolvimento emocional e social. O autor também destaca que as crianças aprendem a linguagem mais efetivamente por meio de interações ao vivo, e não pela tela, pois a troca humana real com gestos, entonação e contato visual é insubstituível para a aquisição da linguagem.

Do ponto de vista neurobiológico, esses efeitos se explicam porque as telas oferecem estímulos rápidos que acionam o sistema de recompensa do cérebro, liberando dopamina e criando padrões de busca por prazer imediato (Kang, 2021; Wolf, 2019). Com o tempo, a criança tende a repetir esse tipo de estímulo, desenvolvendo padrões e moldando hábitos que dificultam o engajamento em atividades que exigem concentração e esforço contínuo, como a leitura literária. Sob a perspectiva de Kang (2021, p.20), crianças com muito tempo de tela apresentam menor “mielinização”, ou seja, menor “integridade da substância branca” do cérebro e, conseqüentemente, menor desempenho em “habilidades de linguagem e letramento”.

Diante desse cenário, é preciso refletir acerca da importância da leitura literária e, principalmente, vivências com o livro físico. O objeto livro, em sua materialidade, convida ao toque, ao manuseio, ao ritmo próprio da leitura silenciosa e ao encontro íntimo com a narrativa. Ele solicita um tempo interno, um envolvimento emocional e uma postura ativa de compreensão, elementos que se contrapõem ao consumo acelerado de mídias digitais. Na infância, folhear páginas, observar ilustrações, construir hipóteses sobre a história, constituem vivências formadoras que constroem vínculos afetivos e duradouros com a leitura.

Assim, diante dessas mudanças, o livro enfrenta o desafio de coexistir com novos conceitos de leitura e atenção. Como observa Desmurget (2023), o livro disputa espaço diante da onipresença das telas recreativas, o que altera a forma como as novas gerações se relacionam e se vinculam à leitura. Corroborando essa ideia, Trelease (2023) ressalta que, embora os dispositivos façam parte da vida contemporânea, adverte que o uso excessivo tem suprimido outras formas de experiências que demanda escuta, contemplação e presença, como o contato direto com o livro.

Para tanto, o imbricamento entre cultura digital e práticas de leitura, exige análise crítica e intervenções pedagógicas contundentes, uma vez que essas transformações incidem diretamente sobre os hábitos de leitura, pois deslocam o foco de experiências profundas para atividades rápidas e fragmentadas, enquanto a leitura literária, atua na direção oposta: ela ativa redes cognitivas complexas, fortalece a atenção sustentada e contribui para o desenvolvimento da imaginação, da empatia e do pensamento crítico.

A formação do hábito leitor está relacionada ao conceito de neuroplasticidade: quanto mais a criança lê, mais fortalece as trilhas neurais associadas à compreensão, à linguagem e à memória. Kang (2021, p. 35) explica que “[...] cada experiência, pensamento e sentimento ativa milhares de neurônios que formam trilhas neurais”, e que novos hábitos exigem esforço justamente porque são trilhas ainda estreitas. Por esse motivo, a leitura literária precisa ser oferecida de forma frequente e significativa para que se consolide como prática cotidiana.

Nessa perspectiva, a leitura em voz alta, discutida por Trelease (2023), institui como uma estratégia formadora potente, porque cria vínculos emocionais entre adulto e criança, expande o vocabulário e favorece a construção do conhecimento prévio, que será acionado em aprendizagens futuras. Wolf (2019) acrescenta que mesmo quando o texto apresenta um nível mais elevado, as histórias permanecem na memória, enriquecendo o universo cultural e imaginativo infantil. Em vista disso, Larrosa (2002) e Wolf (2019) convergem ao argumentarem que a experiência com as narrativas literárias reconstrói relações mais saudáveis, pois oferecem um tempo de pausa e reflexão, tão necessários em meio ao ritmo acelerado imposto pelas telas, além de reeducar a atenção, recuperação de experiências de escuta profunda e concentração.

À luz dessas discussões, é evidente que as propostas pedagógicas precisam responder aos desafios contemporâneos da leitura. É nesse cenário que se insere o projeto desenvolvido no âmbito do PIBID, cujo objetivo foi propor situações literárias para crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Essa faixa etária corresponde ao período das operações concretas, descrito por Piaget (1983), em que o pensamento ainda depende de ações reais com o meio. A manipulação de objetos, a convivência social e a experimentação concreta são primordiais para a construção de conceitos e para o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, propostas realizadas durante o projeto estruturam-se em vivências pautadas na materialidade do livro e experiências dotadas de real sentido ou de potencial transformador de uma realidade social, através da contação de histórias, da mediação leitora e da criação de rotinas literárias, visando incentivar a escuta, a construção de sentidos, a imaginação e o envolvimento afetivo e formativo com as narrativas. Tendo em vista a contraposição ao excesso de estímulos digitais, a promoção do desenvolvimento do letramento literário, potencialização da autonomia leitora, a fruição e a continuidade narrativa, fundamentais para consolidar o gosto pela leitura, o repertório cultural e favorecer que a criança aprenda a pensar, sentir e imaginar de modo mais criativo e reflexivo.

Dessa forma, mesmo diante dos desafios impostos pela contemporaneidade, a literatura permanece como possibilidade potente de formação humana. Ela convida a repensar as formas de aproximação entre as crianças e as narrativas e destaca que a mediação desempenha elemento-

chave para garantir que, mesmo em um contexto dominado pelos aparatos tecnológicos, a leitura literária encontre espaço para produzir sentidos, afetos e modos de estar no mundo. Para compreender como essas transformações atravessam o modo como as crianças leem, sentem e se relacionam com o livro, torna-se necessário olhar com atenção para o contexto em que a infância está imersa hoje. É nesse percurso que o próximo subcapítulo discute os desafios e as possibilidades da leitura literária na contemporaneidade.

2.3.1 A leitura literária na contemporaneidade: desafios e possibilidades

A leitura literária hoje convive com linguagens diversas, ritmo acelerado e intensa circulação de informações. As crianças crescem imersas em ambientes digitais multimodais, alternando entre estímulos rápidos, interações instantâneas, diferentes “suportes”, e uso exacerbado desses aparatos digitais. Esse cenário modifica as formas de atenção, de percepção e de relação com a linguagem e com a literatura Wolf (2019). Nesse sentido, a literatura precisa reafirmar-se como um espaço de encontro, onde o afeto, imaginação e sensibilidade se entrelaçam para criar experiências de sentido que nem uma outra mídia oferece da mesma maneira.

Ao considerar essas transformações, torna-se evidente um dos principais desafios enfrentados hoje: o modo como o digital molda a atenção infantil. Como alerta Wolf (2019, p. 202), “[...] guiar uma mente criada numa cultura recheada de distrações talvez seja o maior desafio dos educadores da era digital”. Para a autora, as próximas gerações precisarão desenvolver uma compreensão equilibrada dos “[...] limites e possibilidades tanto dos circuitos baseados no letramento quanto dos circuitos digitais” Wolf, (2019, p. 198). Isso significa reconhecer que o universo digital não deve ser ignorado ou demonizado; pelo contrário, é preciso compreendê-lo para construir caminhos pedagógicos que fortaleçam a atenção profunda, a imaginação e a capacidade interpretativa.

No entanto, a formação leitora não acontece de forma espontânea. Wolf (2019, p.181) é incisiva ao afirmar que “[...] nada na aquisição da leitura é mais importante do que começar tão cedo quanto possível uma intervenção sistemática e dirigida”. Escutar histórias, participar de leituras compartilhadas e manipular livros físicos desde a tenra idade fortalece os circuitos neurais relacionados à linguagem, ao pensamento e a memória, que influenciam não só a competência leitora, mas os vínculos emocionais, o imagético e as relações interpessoais. Isso é ainda mais relevante em contextos nos quais muitas crianças têm pouco acesso às práticas culturais de leitura e lares linguisticamente desfavorecidos.

Diante do exposto, a escola é evidentemente um espaço imprescindível para garantir o direito à literatura. Todavia, como observa Desmurget (2023), “[...] uma simples exposição não permite a apropriação das riquezas da literatura; é preciso constância, sistematização e

planejamento”. Feita essa observação, mesmo em meio a desafios estruturais, a instituição escolar permanece como um dos poucos ambientes capazes de assegurar experiências contínuas, planejadas e diversificadas necessárias para a constituição de uma cultura leitora.

A mediação docente, nesse contexto, abre um leque de possibilidades. Práticas como leitura em voz alta, contação de histórias, recontos e leituras compartilhadas, individuais ou colaborativas ampliam repertórios, fortalecem vínculos e desenvolvem autonomia. A própria Wolf (2019, p.202) pontua pertinentemente que, “[...] quando adultos leem com as crianças, reforçam-se as dimensões temporal e espacial da leitura, acrescentam associações táteis no jovem circuito de leitura e proporcionam a melhor interação social e emocional possível”. Ou seja, a mediação influencia diretamente o modo como a criança pensa, sente e imagina, concebendo-se como uma prática formadora que se entrelaça com a cognição.

Somando-se a isso, a ludicidade é umas das possibilidades potentes dentro do trabalho docente. Esse recurso metodológico, funciona como uma via de entrada que envolve a criança no universo literário. O jogo, a brincadeira, o movimento e a imaginação ativam dimensões sensoriais e afetivas que tornam a leitura em uma experiência viva, prazerosa e significativa favorecendo processos de construção de sentidos mais profundos e a formação da autonomia leitora.

Considerando essa necessidade de cultivar atenção, imaginação e vínculo com o texto, os livros impressos desempenham um papel fundamental nos primeiros anos de escolaridade. Como argumenta Wolf (2019, p.201-202)

[...] os livros físicos e o material impresso deveriam ser o principal meio para aprender a ler e dominariam o tempo dedicado às histórias [...] incentivar explicitamente as habilidades mais iniciais da leitura profunda nos jovens leitores seria um antídoto às tentações incessantes que rondam a cultura digital como ler por cima passar rapidamente para a próxima coisa interessante.

Portanto, é inegável a importância do livro físico, e isso não significa negar o digital, mas integrá-lo de modo intencional, e compreender que o seu uso traz inúmeros benefícios, como, por exemplo, alimentar a atenção sustentada e a continuidade dos pensamentos, em oposição com a lógica imediatista que atravessa grande parte das interações digitais.

À luz dessas reflexões, mesmo diante dos desafios como a atenção fragmentada, desigualdades de acesso e mudanças culturais, manifesta-se a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis, diversificadas e contínuas. Ao mesmo tempo, as possibilidades abertas pela mediação docente, pela ludicidade e pela variedade de modos de leitura tornam-se caminhos para despertar o prazer pela leitura, consolidar vínculos e fortalecer o desenvolvimento integral

das crianças. Sob esse olhar, a leitura literária reafirma-se como experiência estética, sensível e formadora, capaz de viabilizar diversos modos de pensar e sustentar a construção de uma cultura leitora que acompanha a criança ao longo de sua trajetória escolar e de vida.

CAPÍTULO 2.4

E O PIBID ONDE ENTRA NESSA HISTÓRIA?

[...] o PIBID tem sido esse espaço de intermediação, mergulho, de entremeio entre a escola básica e a universidade, como um 'lugar' que promove a construção de uma identidade docente formativa e praxiológica. (Reis e Teles, 2015, s.p.)



Edna dos S. Barbosa, Juliana P. Bezerra e Yhasmin S. Vaz

2.4. E O PIBID ONDE ENTRA NESSA HISTÓRIA?

O PIBID tem funcionado como um espaço de atravessamentos formativos, (Editais CAPES nº 23/2022 e nº 10/2024), isto é, um ambiente em que a universidade e a escola básica encontram-se de modo concreto, permitindo ao(a) licenciando(a) vivenciar a docência como uma prática que articula conhecimento, ação e reflexão. Reconhecer o lugar deste programa implica compreender que a iniciação à docência não se realiza apenas pela observação do cotidiano escolar ou pela apropriação teórica, mas pelo entrelaçamento ativo de práticas que desestabilizam certezas, convocam à reflexão e a compreensão do fazer docente.

Trata-se de um campo de experiências construído no encontro com diferentes sujeitos, rotinas e desafios presentes no chão da escola. Nesse cenário, o programa assume o papel como um espaço singular de passagem, diálogo e experimentação. Como afirmam Reis, Teles e Martins (2020, p. 142), “[...] o PIBID tem sido esse espaço de intermediação, mergulho, de entremeio entre a escola básica e a universidade, como um ‘lugar’ que promove a construção de uma identidade docente formativa e praxiológica”. Em outras palavras, o programa rompe com a histórica separação entre teoria e prática, oferecendo ao(a) licenciando(a) a possibilidade de experimentar, observar, errar, reconstruir e, acima de tudo, aprender com o cotidiano escolar real.

Assim sendo, o PIBID, cuja função é aproximar os futuros professores da realidade escolar em suas dimensões mais concretas, com suas urgências, potências e lacunas. A cada visita e atividade desenvolvida, surgem perguntas e inquietações que dificilmente apareceriam no espaço universitário, questões que desafiam modos de pensar e convidam a compreender a escola como um laboratório vivo, dinâmico, situado e necessário para a formação docente.

Sob a perspectiva de Reis e Teles (2015, s.p.), esse processo “[...] reverbera no fazer-se educador pesquisador”, pois o encontro entre teoria e prática não se limita a aprender métodos e técnicas. Ele implica reconhecer o cotidiano escolar como um campo de investigação, criação e diálogo com a comunidade. Mediante o exposto, o educador-pesquisador é aquele que observa, questiona e revisita suas próprias concepções sobre escola, infância e docência, entendendo a prática educativa como um espaço vivo que transforma inseguranças em aprendizagens, e valoriza a escuta e adaptação constante. Como bem lembra o patrono da educação brasileira, a prática educativa nasce da inconclusão, da dúvida e da coragem de reinventar (Freire,1996).

Desse modo, a partir dessa imersão, os estudantes passam a reconhecer que, mesmo diante das lacunas encontradas tanto no âmbito estrutural quanto pedagógico e formativo, presentes nesses espaços, é possível propor caminhos viáveis para repensar práticas, questionar incertezas, redimensionar o papel docente e a “abrir a caixa de Pandora”, onde nela se encontra os desafios

do cotidiano real da escola, os limites impostos pelas condições de trabalho e elementos que, à primeira vista, poderiam alimentar um sentimento de resignação (Reis e Teles, 2015).

Todavia, ao deslocar essa metáfora pela lente do PIBID, entende-se que o programa não elimina tais desafios, mas possibilita compreendê-los em sua complexidade e identificar as frestas onde é possível agir. Foi nesse contexto, que as atividades desenvolvidas pelas bolsistas, durante a participação no programa, materializaram essa perspectiva, pois nasceram do compromisso de ressignificar a realidade vivenciada e, simultaneamente, aperfeiçoar repertórios metodológicos e didáticos. A cada intervenção, foi possível ajustar estratégias, reconhecer limites e explorar potencialidades, reafirmando que aprender a ensinar é também aprender a se reinventar diante do que a escola nos apresenta.

Assim, compreender o lugar do PIBID nesta pesquisa significa reconhecer que foi nesse espaço que as práticas de mediação de leitura ganharam forma e intencionalidade pedagógica. As intervenções literárias desenvolvidas com as crianças, só se tornaram possíveis porque o programa inseriu as licenciadas no cotidiano da escola permitindo-lhes observar, testar e refletir sobre os diversos modos e estratégias de inserir as narrativas nesse ambiente, bem como a mediação docente favorece a formação de leitores(as) na infância e contribui para ampliar a experiência estética, cultural e pedagógica das crianças.

Dessa maneira, onde o PIBID entra nessa história? Ele se insere como eixo, ponte, espaço de formação e motor de transformação. Entra como oportunidade de vivenciar o encontro entre o que se estuda e o que se vive, entre o que se deseja e o que se pode construir. Se insere, ainda, como território onde se aprende que a formação docente é indissociável da escuta, da reflexão crítica e da abertura ao novo e, acima de tudo, da esperança de transformar o cotidiano escolar por meio de práticas que façam sentido para quem ensina e para quem aprende.

3 METODOLOGIA

3.1 Percurso metodológico

A escolha pela modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no formato Memorial de Produto Pedagógico resulta do percurso acadêmico vivenciado ao longo da graduação. A atuação em trio se dá pelo desenvolvimento de atividades e experiências conjuntas em diferentes ações e, principalmente, no Programa, no qual este trabalho se baseia.

Foi nesse caminho que percebeu-se a escassez de materiais com sugestões aplicáveis às práticas pedagógicas nos anos iniciais, no campo da literatura infantil e juvenil. Essa constatação motivou a utilização do memorial para registrar essas vivências e, ao mesmo tempo, transformá-lo em um recurso acessível a outros educadores. Assim como o DB utilizado durante o todo o processo, o memorial contempla as práticas pedagógicas literárias construídas em campo e elementos da práxis, interpretados sob um olhar crítico e fundamentados em referenciais teóricos e metodológicos.

As primeiras ações desenvolvidas em 2023, vinculadas ao Edital CAPES nº 23/2022³ foram dedicadas às situações literárias. Entretanto, ao analisar as práticas realizadas, observou-se a predominância de formatos repetitivos, suprimindo as diversas formas de ler, contar e mediar as narrativas; sem explorar as diversas possibilidades, e toda a riqueza que a literatura pode oferecer. Essa compreensão, construída a partir do DB, contribuiu para uma mudança de perspectiva no planejamento das ações seguintes. A partir das reflexões das experiências exercidas, as atividades realizadas em 2025, no âmbito do Edital CAPES nº 10/2024⁴, passaram a ser concebidas de forma variada. Com mais maturidade pedagógica e maior suporte teórico, as atividades passaram a assumir um caráter mais diversificado e dinâmico, dando novos sentidos ao trabalho com livros e histórias em sala de aula.

Nesse contexto, a decisão pela criação de um material digital ganhou forma na elaboração de uma revista interativa, concebida para organizar e dar visibilidade às práticas literárias desenvolvidas no projeto. O formato digital fundamenta-se na intenção de disponibilizar um material com possibilidade de compartilhamento facilitado, de forma acessível e circulação em diferentes suportes tecnológicos. Levando em consideração o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da cultura digital, o ambiente virtual apresenta-se como o lugar ideal, por possibilitar a integração entre texto, imagem, bem como alcance de diferentes

³ Edital 22/23: Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

⁴ Edital 10/24: A literatura na escola: práticas de leitura e escrita na superação dos desafios de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

contextos, tornando o livro eletrônico capaz de ser acessado dos mais diversos meios digitais e tecnologias móveis.

Como afirmam Duarte et al. (2013'121, p. 168, apud Santos; Costa; Furtado, 2020, p. 30)

E-book refere-se ao livro eletrônico como o resultado da integração da estrutura clássica do livro, ou preferencialmente, o conceito familiar de um livro, com características que podem ser fornecidas pelo ambiente eletrônico, o qual é concebido como um documento interativo que pode ser composto e lido num computador.

Sob essa perspectiva, compreende-se que o e-book é uma adaptação do livro impresso, que mantém sua função de transmissão do conhecimento, e incorpora possibilidades de hipertextualidade e multimodalidade próprias do suporte digital. É exatamente essa capacidade de integração inerente ao e-book que serviu de base para a construção da revista digital interativa.

Porém, cabe ressaltar que, embora a revista interativa possua características inerentes ao conceito de e-book (como o uso de recursos de hipertextualidade e multimodalidade), optou-se por classificá-la como revista digital por permitir maior liberdade estética, organização visual mais dinâmica e condizente com o objetivo de apresentar práticas pedagógicas. Contudo, em virtude da dificuldade em encontrar referencial teórico-metodológico específico sobre a construção de revistas digitais no campo de estudo pertinente, as bases conceituais sobre o e-book, por ser um suporte digital consolidado, foram utilizadas como sustentação fundamental para justificar a escolha e o desenvolvimento das características interativas que se aplicam a ambos os formatos digitais.

Perante a isso, o produto pedagógico deste TCC nasce do desejo de partilhar experiências das observações feitas em campo e das reflexões amadurecidas ao longo do PIBID materializando-se em revista. Este recurso reúne situações literárias, sugestões de dinâmicas e dicas práticas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar. Almeja-se, portanto, que este material inspire e colabore com educadores na construção de caminhos de leitura mais lúdicos e consistentes, em sintonia com a realidade de suas turmas.

3.2 Métodos de pesquisa

A partir das experiências desenvolvidas ao longo do curso pelas integrantes deste trio, percebeu-se o foco na inserção da literatura em práticas pedagógicas cotidianas. A promoção de vivências literárias prazerosas, que contribuam para o letramento literário, mostrou-se relevante e orientou a participação na edição de 2023/2024 do PIBID, sendo posteriormente retomada na edição de 2025/2026, quando duas das participantes voltaram a se vincular. Esse percurso acadêmico formativo se baseia para o delineamento metodológico deste trabalho.

Essa pesquisa segue o rigor teórico por meio da pesquisa bibliográfica, na qual debruça-se sobre diversos autores com o propósito de subsidiar e fundamentar nossas ações ao longo do percurso formativo e investigativo. Para tanto, realizamos um levantamento e análise de produções científicas, a fim de assegurar consistência e coerência às práticas pedagógicas propostas. A articulação entre teoria e prática, sustentada pela pesquisa bibliográfica, amplia o alcance do estudo, possibilitando às pesquisadoras compreender e relacionar uma diversidade de fenômenos em uma dimensão mais ampla do que seria possível investigar diretamente (Gil, 1999).

A metodologia deste trabalho caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois busca compreender e interpretar experiências e percepções a partir dos fenômenos investigados no contexto escolar. Segundo Minayo (2011, p. 22), a pesquisa qualitativa envolve “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Ainda, segundo as ideias expressas de Motta-Roth (2011), o estudo valoriza a descrição detalhada e a observação contínua, cuja credibilidade decorre da possibilidade de aplicação a contextos semelhantes, validada por diferentes pontos de vista e revisões.

Optamos pelo delineamento da pesquisa participante, tendo em vista que este tipo de investigação define-se pela inserção ativa do(a) pesquisador(a) no ambiente investigado para observar de forma direta e contextualizada. Como afirma Gil (1999, p. 55), o método “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Sob o entendimento do autor, a pesquisa participante tende a adotar formas não estruturadas e envolve o grau de participação ativa do(a) pesquisador(a) no ambiente estudado, o que permite uma compreensão rica e situada das especificidades. Esta modalidade não busca apenas a descrição dos fatos, mas a compreensão aprofundada das situações vivenciadas.

Durante a fase inicial de observação do programa, nas duas edições, foi possível identificar que as práticas de leitura nas salas eram, em grande parte, limitadas ao uso do livro didático, com pouca exploração de vivências literárias diversificadas. Essa percepção evidenciou a necessidade de ampliar as estratégias de contação de histórias e mediação de leitura, para que a literatura pudesse ser vivenciada de forma mais criativa e envolvente no cotidiano escolar. Diante disso, durante as vivências na sala de aula, levantou-se inquietações sobre possíveis situações/estratégias literárias lúdicas que pudessem ser realizadas com as turmas. A partir de reflexões, buscou-se compreender de que modo tais práticas seriam vivenciadas com os(as) educandos(as) e que fossem capazes despertar o encantamento e expor os(as) estudantes a diversas experiências com a literatura.

Essa escolha metodológica mostrou-se adequada ao nosso campo empírico, tendo como lócus de pesquisa escolas municipais de Juazeiro-BA, parceiras do programa PIBID, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 6 e 9 anos. Adicionalmente, por conta da grande rotatividade de profissionais nas escolas durante o período de participação no programa, houve dificuldade na obtenção das autorizações institucionais. Diante deste cenário, optou-se por manter a pesquisa em anonimato, resguardando a confidencialidade do coletivo e preservando a identidade dos sujeitos envolvidos. Por essa razão, os nomes das escolas e dos(as) estudantes não são mencionados ao longo do trabalho, em respeito às questões éticas que orientam pesquisas desenvolvidas no contexto escolar.

A sala de aula, nesse contexto, tornou-se nosso campo de estudo, visto que a metodologia adotada favorece a interação entre pesquisadores(as), condição primordial na pesquisa-participante. A investigação teve início com discussões, reflexões, planejamentos e colaborações, cujo objetivo era definir quais situações seriam vivenciadas com os(as) estudantes. Nesse processo, as pesquisadoras, enquanto bolsistas, atuaram como mediadoras das atividades, realizando observações, vivenciando a experiência docente e conduzindo práticas de leituras literárias. A imersão no programa e o contato com chão da escola foram o ponto de partida para compreender como a literatura, planejada e sistematizada em consonância com o lúdico, tem potencial de contribuir para o gosto pela leitura e, conseqüentemente, para os letramentos.

Para a coleta e organização dos dados, foram utilizados durante a vigência da participação do programa o diário de bordo como instrumento de registro, entendido como um recurso de escrita sistemática e reflexiva que permite documentar observações, percepções e aprendizagens ao longo do processo. Sob a concepção de Porlán e Marín (1997, p. 19-20 apud Lacerda, 2021) o diário

[...] permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor.

Diante do exposto, o uso do diário viabilizou o registro contínuo das observações, a descrição das experiências realizadas no contexto do PIBID e a reflexão sobre os encaminhamentos das práticas pedagógicas, contemplando desde as percepções sobre a participação dos(as) estudantes até os ajustes feitos durante o desenvolvimento das atividades, sendo imprescindível no percurso investigativo.

Importante destacar que o DB consiste não somente em objeto de registro, para reflexão-na-ação, mas como fonte de inspiração e orientação para a construção do produto pedagógico (revista ‘Ler e criar: inspirações literárias’) e para a reelaboração das atividades aplicadas. Os registros sistemáticos, as inquietações e as reflexões ali registradas orientaram escolhas metodológicas, reformulações de atividades e a seleção das práticas que foram sistematizadas no produto. Os diários de bordos relativos à edição anterior (2023/2024) serão disponibilizados em apêndice neste memorial. Observa-se, contudo, que o diário referente ao ano da edição mais recente (2025/2026) não está completo devido a limitações de tempo e logística; por esse motivo, anexa-se a versão disponível para que se possa conhecer o material e os registros que deram origem ao presente trabalho.

Nesse viés, a pesquisa teve início com discussões, reflexões, planejamentos e colaborações, cujo objetivo era definir quais situações seriam vivenciadas com os(as) educandos(as). As ações foram minuciosamente pensadas para serem adaptáveis à realidade de cada série e turma, mantendo um viés metodológico unificado. A proposta pedagógica elaborada para a edição de 2025, a ser desenvolvida em sala de aula, se divide em três etapas sequenciais.

A primeira proposta realizada foi intitulada “Histórinha Itinerante”. Por meio dela, as crianças levavam para casa um livro previamente selecionado, cujo objetivo foi estabelecer vínculos com o objeto livro e com as narrativas, de maneira a possibilitar experiências literárias individuais ou compartilhadas com cuidadores e/ou membros do seu seio familiar. Conforme Street (2014), o(s) letramento(s) compreende-se a partir de como o indivíduo utiliza a escrita e a leitura em seu cotidiano, como se relaciona com esses textos e quais significados atribuem a eles dentro de sua cultura. Nessa perspectiva, a proposta favorece o letramento literário ao propiciar que a leitura seja vivenciada como parte do cotidiano das crianças, fortalecendo o significado da escrita e da leitura em seu contexto social e cultural. Mediante o exposto, infere-se que a “Histórinha Itinerante” como proposição pedagógica contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças, formação de hábitos leitores e de um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, emocional, social, imagético e crítico.

Essa proposta viabilizou-se a partir da parceria com as professoras regentes, que ficaram responsáveis pela organização da circulação dos livros. O modelo implementado compunha-se em selecionar o mesmo livro para toda a turma, sendo ele levado para casa por um estudante diferente a cada dia. Dessa forma, o livro circulava diariamente entre os(as) educandos(as), até que todos fossem beneficiados com a oportunidade de levar o exemplar para casa e, posteriormente, se assim desejasse, compartilhar com toda a turma. Essa dinâmica foi pensada desta maneira, em virtude de as pibidianas estarem presentes em sala apenas uma vez por semana. Durante a seleção das obras, priorizaram-se livros de fácil leitura e interpretação, que fossem

ricos em recursos visuais e de formato compacto, que favorecessem, assim, a aproximação com a leitura e com o objeto livro.

Em articulação com a “Histórinha Itinerante”, as bolsistas também desenvolveram semanalmente outras atividades com viés lúdico, incluindo músicas, dinâmicas e/ou encenações, apresentando histórias de forma diversificada, contemplando diferentes formas de trabalhar com leitura, dentre elas a mediação, a leitura socializada/compartilhada, contação de história e a leitura individualizada. Assim, procurou-se contemplar uma variedade de gêneros literários infantis e juvenis, como contos de fadas, fábulas, poemas, parlendas, lendas, mitos, contos populares, narrativas rimadas, livro-imagem e histórias contemporâneas, de modo a contribuir para que os(as) estudantes reconhecessem diferentes formas de expressão literária, percebessem as especificidades de cada texto e ampliassem suas experiências estéticas, imagéticas e interpretativas.

Diante das proposições planejadas que foram executadas, buscou-se mesclar dentre os diversos modos de ler, levando em conta que a fruição literária pode manifestar-se por diferentes modos, e que a leitura deleite⁵, por si só, não forma o(a) leitor(a), mas pode ser o ponto de partida, visando o equilíbrio entre as múltiplas práticas de leitura. Por essa concepção, na relação do indivíduo com a língua escrita, compreende-se o(a) estudante como sujeito ativo, capaz de progressivamente (re)construir o sistema de representação da língua escrita, interagindo com a leitura em contextos reais de uso, por meio de textos que circulam socialmente, e não apenas com materiais artificiais destinados exclusivamente ao ensino da leitura (Soares, 2025). À luz dessa discussão, a leitura deve ser vista como um processo dinâmico, que integra diferentes habilidades e sentidos, possibilitando aos indivíduos experimentar, interpretar e dialogar com textos em variadas situações.

As experiências literárias eram iniciadas pela ambientação cuidadosa do espaço, preparada de acordo com o local em que ocorreria o momento, ora no pátio, ora na sala de aula. Quando a atividade acontecia dentro da sala, as mesas e cadeiras eram movidas para as laterais e, no centro, colocava-se um tapete ou tecido, criando um espaço acolhedor para que as crianças se reunissem e pudessem ouvir a narrativa confortavelmente. Assim sendo, no pátio, buscava-se manter a mesma organização, adaptando o espaço para tornar o encontro diverso e igualmente convidativo.

⁵ De acordo com (Brasil, 2012, p. 29) “O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.”

Figura 01- Mesas e cadeiras movidas para as laterais com tapete no centro.



Fonte: Autoras, 2025

Figura 02- Mesma organização, adaptando o espaço



Fonte: Autoras, 2025

Figura 03- Mesma organização, adaptando o espaço.



Fonte: Autoras, 2025

Antes da leitura, reproduzia-se diversos estilos musicais, como as infantis, instrumentais, cantigas de rodas, etc. Músicas introdutórias, que criaram um clima favorável e tranquilo, em virtude de despertar a atenção das crianças e conectá-las ao momento de escuta. Em seguida, a capa do livro era apresentada junto do/a(s) autor/a(es) e do/a(s) ilustrador/a(es) e as crianças eram convidadas a compartilhar suas hipóteses sobre a história que iam conhecer, promovendo a curiosidade e o pensamento crítico antes mesmo de ouvir a narrativa. A leitura podia acontecer de duas formas: com mediação leitora, guiada pela pibidiana, ou por meio da contação de histórias, em que elas incorporaram os personagens, dando vida à narrativa.

Essa rotina mantinha-se independentemente do método escolhido, buscando criar uma sequência de ações que tornasse o momento literário familiar e acolhedor. Através de uma estrutura sistematizada e intencional, fomenta-se o vínculo das crianças com os livros, a escuta atenta, o compartilhamento de ideias e a interação com as histórias.

Sequencialmente, depois da leitura, eram propostas dinâmicas que, podiam ou não estar diretamente ligadas à narrativa, e que contribuíssem para a construção de sentidos estéticos e formativos. Essa escolha foi pensada para evitar que as histórias se tornassem apenas mais uma lição, excessivamente didatizada, preservando o prazer e o encanto da experiência literária mesmo dentro do contexto escolar. Dessa forma, buscava-se equilibrar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas com a valorização do aspecto lúdico e afetivo do contato com a literatura.

Todas as informações detalhadas referentes às situações literárias propostas serão apresentadas de forma clara e objetiva na revista, que incluirá sugestões de dinâmicas, atividades, músicas, ambientação e orientações para a utilização do livro, seja na versão impressa (em PDF), construída ou no exemplar original. Ademais, o material disponibiliza de links clicáveis que direcionarão os usuários às músicas utilizadas ao longo das atividades, todas de acesso gratuito na internet. Este produto evidencia a viabilidade de execução das ações nos mais diversos contextos educacionais, destacando a possibilidade de adaptação conforme a realidade específica da escola, da turma e do perfil do(a) professor(a).

3.3 Memorial do produto

O produto pedagógico escolhido para a sistematização das atividades desenvolvidas durante a pesquisa participante, no âmbito do PIBID, concretizou-se em um em formato de revista digital, intitulado “Ler e criar: inspirações literárias”. A opção por este suporte midiático justificou-se pela sua ampla acessibilidade e pelo potencial de circulação em diversos aparatos digitais, características que favorecem sua apropriação tanto por pedagogos(as) em formação quanto por docentes já atuantes na educação básica. O material constitui-se como fruto direto das práticas pedagógicas planejadas, aplicadas e analisadas pelas bolsistas durante o período de imersão no programa (2023/2024 e 2025), tendo como objetivo central atender, simultaneamente, às demandas da investigação acadêmica e do campo educacional, articulando fundamentação teórica, práxis docente e o registro documental das intervenções.

No que tange ao percurso de construção, a elaboração do produto ocorreu por meio de recursos digitais de edição, especificamente o Canva,⁶ uma ferramenta de design gráfico com interface intuitiva de uso gratuito. É importante mencionar que, antes de avançar para essa fase, houve uma cuidadosa organização pedagógica, responsável por orientar as decisões de conteúdo e a estruturação do material.

Inicialmente, definiu-se que a revista contemplaria quatro modalidades de trabalho com a leitura: colaborativa, mediada, contada e individual. Para cada uma dessas modalidades, desenvolveu-se uma breve conceituação teórica no corpo do texto, explicitando a intencionalidade pedagógica que orientou as escolhas das bolsistas. Conforme o desenho metodológico da pesquisa, o processo iniciou-se com a observação participante em sala de aula, seguida pela execução das atividades literárias. Todas as práticas foram documentadas por meio de registros fotográficos e diários de bordo, instrumentos que permitiram capturar as nuances das interações, as reações dos(as) estudantes e o nível de engajamento nas propostas.

⁶ Plataforma online de comunicação visual para criação e edição de materiais gráficos.

A partir dessa documentação, procedeu-se à etapa de análise e sistematização, na qual realizou-se a triagem das chamadas “práticas exitosas”, aquelas que demonstraram maior potência para o fomento do letramento literário e para a promoção da leitura como fruição. Buscando favorecer a consulta e a aplicabilidade por outros(as) educadores(as), a revista foi estruturada em seções interconectadas. O trabalho inicia-se com a fundamentação teórica que embasou o planejamento das ações, seguida pela descrição detalhada das atividades realizadas. Na parte descritiva, cada proposta é apresentada de forma integral, contendo o título da obra literária, nome da atividade, sinopse, objetivos pedagógicos, materiais utilizados, passo a passo da execução de cada proposta e as fotografias que documentam e transmitem as experiências vivenciadas.

Para além das narrativas das intervenções principais, o produto incorpora uma seção de curadoria literária e outra de ambientação sonora. A curadoria oferece sugestões de livros que, embora tenham sido utilizados em outros contextos, não foram aplicados diretamente nas práticas relatadas, dada a limitação do recurso em abarcar todas as experiências. Assim, a seleção foi baseada em sua pertinência temática e qualidade estética. Já a ambientação sonora indica o repertório de músicas e cantigas utilizadas para enriquecer a atmosfera das mediações e contações. Essa integração de elementos visuais e sonoros reforça a importância da multimodalidade nas práticas de leitura, corroborando a perspectiva de que o letramento literário se beneficia de ambientes esteticamente cuidadosos, lúdicos e afetivamente significativos.

Desta maneira, essa organização evidencia o cuidado em entrelaçar teoria, prática e reflexão crítica, reiterando que o material não possui caráter prescritivo, mas sim a intenção de oferecer inspirações pedagógicas flexíveis e passíveis de adaptação a diferentes contextos escolares. A elaboração da revista “Ler e criar: inspirações literárias” revela, portanto, a indissociabilidade entre teoria e prática no percurso formativo das bolsistas, estabelecendo-se como um registro sistematizado que oferece contribuições concretas para a formação docente e para o fortalecimento da literatura no cotidiano escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do detalhamento do percurso metodológico e do produto pedagógico, a presente seção se dedica à análise e à interpretação das vivências e dos dados coletados durante a pesquisa participante no contexto do PIBID, tomando como base os registros sistematizados dos Diário de Bordo, bem como as observações e percepções construídas ao longo do percurso. O ponto de partida da intervenção foi a constatação da relação restrita e frequentemente didatizada das crianças com as narrativas literárias no âmbito das instituições parceiras, o que, por conseguinte, impulsionou a implementação de uma sequência de ações intencionais baseadas na contação de histórias e na mediação literária. Nesse sentido, o objetivo desta discussão é confrontar os achados empíricos com o referencial teórico estabelecido, a fim de evidenciar como as práticas adotadas fomentaram o letramento literário, a construção de sentido, a autonomia leitora e o uso social da leitura do livro.

A análise foi organizada em torno das práticas implementadas, nas interações com as crianças e na revisão das atividades que culminaram no produto pedagógico, articulando esses elementos aos objetivos da pesquisa. A presença de relatos de diferentes pibidianas (Edna, Juliana e Yhasmin) permitiu realizar uma leitura comparativa das práticas de mediação, enriquecendo a reflexão sobre o impacto das intervenções e o desenvolvimento individual. O DB funcionou como fonte de inspiração e de avaliação contínua das práticas, orientando ajustes metodológicos e contribuindo para a elaboração final do material. Como mencionado anteriormente, embora sua versão completa referente ao ano vigente não tenha sido integralmente sistematizada devido ao tempo reduzido, apresentamos, no apêndice, a parte substancial dos registros que sustentaram este trabalho. Dessa forma, a análise constitui uma leitura articulada entre os dados empíricos e o referencial teórico que fundamenta ~~nessa~~ ~~essa~~ pesquisa, conforme proposto no relatório.

O ingresso das pibidianas, na vigência de 2025, teve como propósito propor novas formas de relação com o livro, ampliando a proximidade das crianças com o universo literário e abrindo brechas para o encantamento, a experiência estética e a formação leitora, dimensões que Cosson (2025) considera estruturantes do letramento literário. À luz dos objetivos que regem essa pesquisa, o percurso metodológico adotado evidenciou que a criação de um ambiente de fruição estética e de partilha contribui ativamente na formação do(a) leitor(a) literário.

Observou-se que as propostas realizadas no chão da escola evidenciaram que a forma como a mediação é conduzida contribuiu na regulação da atenção e reforçou o poder da mediação docente no envolvimento das turmas. A sistematização das práticas e a intencionalidade na ambientação transformaram o ato de ler em uma vivência afetiva, distinguindo-o da rotina meramente didática. O elemento imprescindível para a extensão da experiência leitora era a compreensão de que o momento de contação de histórias deveria despertar a afetividade, prender

a atenção e instigar o imaginário. Por isso, o planejamento e a rotina foram elementos importantes que garantiram que todos os envolvidos percebessem a transformação que o momento proporcionava, caracterizando-o como um tempo de encontro e alegria com as histórias, construído com sensibilidade e dedicação.

As fontes empíricas corroboram essa constatação, como o registro no Diário de Bordo em 24 de agosto: “Mesmo com a agitação, consegui chamar a atenção deles pela minha entonação e forma de narrar” (DB Edna, 24/08/2023). Porém, a mediação exige reflexão contínua sobre as dificuldades, algo evidente na autoavaliação de Juliana na mesma data: “No entanto, tenho enfrentado o desafio de manter o interesse deles por mais tempo, por isso preciso encontrar formas criativas de prender a atenção e propiciar um maior engajamento dos estudantes” (DB Juliana, 24/08/2023). Esse desafio impulsionou a busca por aprimoramento constante e estratégias mais intencionais, comprovando que o sucesso na mediação é progressivo, ou seja, as pausas expressivas, a escuta atenta e as escolhas intencionais produziram efeitos significativos na experiência leitora das crianças. A criação de rotinas literárias, como reconto coletivo e leitura compartilhada, fortaleceram a previsibilidade e o vínculo das crianças com o objeto livro. Em 10 de agosto, o DB registra: “Eles gostaram tanto da dinâmica que pediram para repetir” (DB Edna, 10/08/2023). Tal registro revela um engajamento espontâneo e mostra que, quando inserida de forma contínua e acolhedora, a literatura passa a ser aguardada e desejada, corroborando com Desmurget (2023), que defende a constância para a apropriação das narrativas.

Nesse sentido, destacaram-se as estratégias que articularam literatura e ludicidade. Os registros apontaram que elementos como música e hábitos de preparação intensificaram a expectativa e a compreensão de que aquele era o momento dedicado à história, além de favorecerem a concentração e a reorganização do ambiente da turma. A intencionalidade da ambientação precisou ser clara e capaz de gerar expectativa tanto no(a) leitor(a) quanto no(a) ouvinte, tornando o ato de ler uma verdadeira experiência de encantamento e partilha. Em 14 de setembro, o registro aponta: “A leitura fluiu bem. Percebi que estavam envolvidos, talvez pela música de introdução ou pela história diferente” (DB Edna, 14/09/2023). Assim, inferiu-se que recursos simples, mas intencionais, favoreceram a escuta atenta e aprofundaram o envolvimento narrativo, confirmando que a contação se consolidou como algo aguardado e desejado.

Apesar da periodicidade semanal, as ações estabeleceram uma rotina literária consistente na sala de aula. Essa consistência estabeleceu uma rotina literária esperada e celebrada, na qual as crianças demonstravam entusiasmo, perceptível tanto nos encontros com as bolsistas, quanto nos relatos espontâneos que expressavam a internalização das narrativas. Os relatos surgiam de maneira espontânea, como “Qual a história de hoje?”, “Tia, eu lembro daquela história de Romeu e Julieta que você contou”, “Vamos cantar aquela música do Tatu?” (DB Yhasmin, 19/11/2025),

revelando o impacto positivo das intervenções e inspirando a preparação cuidadosa de cada proposta com dedicação e carinho.

Essa consolidação afetiva e leitora foi evidenciada de forma contundente ao final de uma das atividades propostas, quando a despedida revelou a extensão do vínculo: “Ao final da história, expressamos nossos sentimentos de despedida e agradecemos pela oportunidade de compartilhar esse momento maravilhoso. Eles agradeceram por fazerem parte da narrativa e pediram que voltássemos trazendo mais histórias assim” (DB Juliana, 29/11/2023).

A intencionalidade pedagógica na mediação manifestou-se, ainda, de maneira estratégica no trabalho com a diversidade de linguagens, operando com textos puramente imagéticos e com obras multimodais (texto e imagem). O percurso metodológico adotado evidenciou que a contação de histórias, mantida em uma rotina planejada e constante, consolidou-se como o elemento imprescindível de estímulo à escuta atenta e ao vínculo afetivo com a palavra e com os sujeitos narradores.

A introdução do livro sem texto escrito estabeleceu-se como um recurso metodológico importante, pois focou na competência de interpretação da sequência visual. Nesses momentos, as bolsistas, mediarão a experiência, oportunizando a livre interpretação, e as crianças, mediante a manipulação sequencial do livro, conseguiram perceber elementos que complementam a história, elaborando uma narrativa linear e coesa e atentando-se para a diversidade de detalhes visuais. (DB Yhasmin, 08/08/2025)

Contudo, o trabalho com os livros multimodais voltou-se para a complexa relação entre as palavras. A semântica da imagem, intrinsecamente polissêmica, exige que o(a) leitor(a) mobilize o contexto para atribuir-lhe significado, atuando nas relações pragmáticas e de sentido entre o verbal e o visual (Santaella, 2012). O desafio prático era justamente estimular essa mobilização da competência de interpretação, tal como ilustrado na leitura do livro e conto “O Silêncio da Água”⁷ de José Saramago, que apesar de sua escrita ser densa, os estudantes conseguiram fazer conexões com outras narrativas e com o contexto do Rio São Francisco, afirmando que “o rio dorme à meia noite e consegue responder aos animais, os peixes ouvem o rio” (DB Edna 30/07/2025). Este achado é uma evidência empírica de que a leitura multimodal estimulou os(as) estudantes a fazerem inferências, a conectarem o texto com seu repertório cultural e a atribuírem significado, exercitando o pleno domínio da autonomia leitora para além da decodificação.

⁷ O livro referido foi disponibilizado pelo acervo Janelas Azuis, vinculado ao projeto “Literatura, Infâncias e Juventudes do Semiárido Brasileiro”. O projeto é coordenado pela Dra. Claudia Maisa Antunes Lins, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III.

O letramento literário se efetiva quando o sujeito é capaz de exercer o pensamento crítico e a autonomia sobre o que lê, e esse foi um resultado direto da diversificação intencional das práticas de mediação. Tal autonomia foi observada nas turmas quando os estudantes passaram a selecionar os materiais literários de forma autônoma e espontânea na sala, sem exigência direta (DB Yhasmin, 15/08/2025), revelando um interesse e encantamento pela leitura que, esperamos, que se perpetue na trajetória leitora.

Em contraste com o uso restrito ao livro didático, a intervenção buscou expor as crianças a uma variedade de gêneros que circulam socialmente. Além disso, a mediação pautou-se na necessidade de dar voz aos estudantes, convidando-os ativamente a compartilhar hipóteses, a levantar questões e a oferecer suas próprias interpretações sobre as narrativas. Essa atitude pedagógica está em consonância direta com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), para quem o saber necessário à prática educativa é aquele que reconhece a curiosidade do aluno como ponto de partida. Dessa forma, as práticas não só facilitaram a integração entre alfabetização e letramento(s), conforme define Magda Soares (2025), mas também consolidaram um ambiente onde a leitura não é uma tarefa passiva de decodificação, mas um ato criativo e crítico, formando leitores capazes de intervir e se posicionar diante do texto e do mundo.

Paralelamente, a proposta da "Histórinha Itinerante" foi concebida para estabelecer vínculos com o objeto livro para além dos muros escolares. O engajamento na proposta era evidente, haja vista que os(as) estudantes esperavam ansiosos(as) pela sua vez, perguntavam quando chegariam a levar o livro para casa, e no outro dia eles(as) mesmos pediam para contar ou recontar a história na frente dos(as) colegas. O sucesso se comprovou, sobretudo, no retorno, quando o momento de compartilhamento se tornou uma valiosa evidência da prática leitora estendida. As atitudes observadas e as falas captadas no diário de bordo revelaram o livro como um vetor de interação no seio familiar, a exemplo do relato: "Um exemplo positivo foi o estudante Ez., que me abraçou e contou ter lido o livro três vezes em casa, junto com a mãe, o namorado dela e a avó. Fiquei satisfeita em perceber que a proposta alcançou a família" (DB Yhasmin 04/06/2025).

Tais resultados demonstram que a leitura transcendeu o domínio individual para se tornar um acontecimento social e afetivo, fortalecendo o significado da escrita e da leitura no cotidiano da criança. Essa efetividade ressoa o conceito de Brian Street (2014), para quem o letramento se compreende a partir de como o indivíduo utiliza a escrita e a leitura em seu contexto social e cultural. A "Histórinha Itinerante", ao promover essa circulação do objeto literário, rompeu a barreira entre o letramento ensinado e o letramento vivido.

Adicionalmente, o valor da literatura é realçado diante das pressões por cumprimento das metas e demandas escolares e do cotidiano acelerado. Tais condições são descritas nos registros

de Edna, que descrevem a rotina: “durante a aula os alunos participaram de um simulado da prova do SAEB, com o intuito de prepará-los para o exame que ocorrerá em outubro” e “Eles têm apenas 10 minutos de intervalo, não dá tempo nem de brincar” (DB Edna, 25/05/2023). Com a ausência do momento de recreação as ações surgem abarcando também a dimensão do brincar através de propostas dinâmicas como por exemplo as “Cadeiras literárias”, que foram estrategicamente utilizadas para introduzir a descontração por meio da leitura. Ao proporcionar intencionalmente esse momento de alívio, a intervenção se estabeleceu como um espaço de humanização, destacando o papel imprescindível do PIBID em suprir essa necessidade e oferecer momentos de fruição estética que também fomentam a educação integral do sujeito.

A análise qualitativa sobre as ações permite identificar transformações progressivas nas práticas e atitudes leitoras: as crianças passaram a buscar espontaneamente os livros, ampliaram o repertório, desenvolveram maior habilidade inferencial e passaram a valorizar o “momento da história” como um espaço de encontro e expressão. Esses indícios confirmam que a formação do(a) leitor(a) não ocorre de forma linear, mas se constrói no cotidiano, entre tentativas, descobertas e ajustes.

A Revista Digital “Ler e criar: inspirações literárias” nasce dessa experiência prática, não como um conjunto de atividades isoladas, mas como uma proposta estética e formativa ancorada nas vivências reais. As propostas reunidas na revista perpassam uma a outra como um conjunto que incute e dá subsídios para a autonomia leitora, dialogando com autores como Trelease (2023) e Desmurget (2023). Abramovich (1997) reforça essa ideia ao afirmar que “escutar muitas histórias é o início do tornar-se leitor(a)”, afirmação concretamente observada nas experiências registradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o planejamento das ações que compõem este trabalho, percebeu-se a escassez de materiais com sugestões aplicáveis às práticas pedagógicas nos anos iniciais, especialmente no campo da literatura infantil e juvenil, que não “didatizassem” excessivamente nos momentos de inserção da leitura literária no cotidiano escolar. Diante dessa lacuna, buscou-se produzir um recurso que sistematizasse as experiências vivenciadas e, ao mesmo tempo, fosse acessível a outros(as) educadores(as) interessados(as) em fortalecer a presença da literatura na escola.

Levando em conta que a inserção contínua da literatura ainda enfrenta obstáculos concretos, entre eles, as pressões curriculares, as demandas burocráticas e o excesso de tarefas docentes. A produção desta pesquisa e do produto aqui elaborado demonstra que é possível criar uma cultura leitora afetiva, criativa e transformadora. Essa transformação não se limita ao cotidiano pedagógico, mas também se estende à relação entre escola e universidade, fortalecida por programas como o PIBID.

As experiências vivenciadas no programa evidenciaram que a literatura, de maneira orgânica e progressiva, ganhou centralidade na rotina das crianças, refletindo-se em transformações comportamentais significativas, como o aumento do interesse pelos livros e pelas situações literárias. As crianças passaram a solicitar espontaneamente contações de histórias e empréstimos de livros, demonstrando vínculo afetivo com as narrativas. Tal fenômeno confirma a concepção de letramento literário como um processo estético e formativo, no qual o prazer pela leitura surge de práticas intencionais e lúdicas. Essas mudanças também alcançaram o corpo docente das escolas parceiras, pois, professores(as), ao acompanharem e replicarem ações como ambientações temáticas, mediações leitoras e atividades musicais, revelaram o impacto coletivo e formativo das ações.

A experiência empírica do chão da escola, aliada aos aportes teóricos, demonstrou que é possível dinamizar os momentos literários sem exaustão docente ou necessidade de grandes recursos financeiros. Intervenções simples, como alterações no ambiente, uso de narrativas diversificadas, musicalização e performance, potencializam a fruição estética e o envolvimento das crianças, confirmando o papel mediador do(a) professor(a) como ponte entre a criança e a literatura, favorecendo a construção da autonomia leitora.

Essas práticas contrapõem-se aos desafios contemporâneos da era digital, marcada pela dispersão da atenção e pela busca de estímulos imediatos, valorizando experiências concretas que exigem concentração e envolvimento afetivo. Nesse contexto, formar leitores(as) autônomos(as) torna-se uma exigência educativa urgente, pois as crianças cada vez mais se afastam das relações

reais em favor de interações virtuais momentâneas, deixando de lado práticas que requerem imersão e continuidade.

Assim, este trabalho demonstra que é possível tornar o espaço escolar em um território de descobertas literárias, posicionando a literatura como componente indispensável à educação integral, estética, crítica e humanizadora. As contribuições teóricas e práticas alcançadas abrem caminhos para futuras investigações, como estudos sobre a consolidação da autonomia leitora e o impacto do produto pedagógico na práxis docente, além de novas análises sobre o papel da ludicidade na mediação literária.

O produto pedagógico resultante, a revista digital “Ler e criar: inspirações literárias”, sistematiza as experiências desenvolvidas e apresenta ações práticas adaptáveis a diferentes contextos escolares. De linguagem acessível e formato intuitivo, o material une teoria e prática, funcionando como uma ferramenta de apoio para educadores que buscam tornar a leitura literária uma prática constante e prazerosa. Assim, a revista se configura como culminância e síntese do percurso vivenciado, oferecendo sugestões metodológicas concretas e replicáveis que nasceram no contexto do PIBID.

Reconhecer o papel do PIBID nesta pesquisa significa entender que foi por meio dele que as práticas de mediação de leitura ganharam intencionalidade e sentido pedagógico. As intervenções literárias realizadas com as crianças materializaram o compromisso de ressignificar o cotidiano escolar e aperfeiçoar as estratégias de ensino, reafirmando que aprender a ensinar é também aprender a se reinventar. Dessa forma, o produto pedagógico elaborado, fruto das observações e reflexões amadurecidas ao longo do programa, torna-se um testemunho dessa trajetória, reunindo experiências literárias, dinâmicas e sugestões práticas para inspirar novos educadores a construir caminhos de leitura mais lúdicos, coerentes e relevantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas de um professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, et. al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In : **Vários escritos**. São Paulo. 5 ed. Rio de Janeiro : Ouro sobre azul, 2011. p.171-193.

CAPES. **Portaria CAPES nº 45/2018** -Concessão de bolsa. Brasília: CAPES, 2018. Disponível <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf>>. Acesso em: 20. nov de 2025.

CHAPMAN, Gary; PELLICANE, Arlene. **A criança digital**: ensinando seu filho a encontrar equilíbrio no mundo virtual. Tradução de Maria Emília de Oliveira. São Paulo: Mundo Cristão, 2020.

COELHO, Maria Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10ª ed. São Paulo: Ática,1999

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. 14 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2025.

DESMURGET, Michel. **Faça- os ler!**: para não criar cretinos digitais. São Paulo: Vestígi, 2023.

DUTCH, Wanderson. A maioria dos brasileiros não entende o que lê, revela estudo. **Lê Mais**, [s. l.], 20 jun. 2025. Disponível em: <<https://lermais.com.br/a-maioria-dos-brasileiros-nao-entende-o-que-le-revela-estudo/>> Acesso em: 25 de novembro. 2025.

FEURSTEIN, Reuven et al. Além da inteligência: **Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. 1. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014. 259 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

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

FURTADO, Roberval Angelo; COSTA, Danilo da; SANTOS, Pricila Kohls dos. A utilização de livros digitais (e-books) como metodologia ativa na educação básica e as respectivas tecnologias envolvidas neste processo. In: SANTOS, Pricila Kohls dos; COSTA, Danilo da;

FURTADO, Roberval Angelo (org.). **Livros digitais (e-books) na educação básica: uma possibilidade prática**. Brasília: Editora JRG, 2020. Cap. 1, p. 22–32.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

KANG, Shimi. **Tecnologia na infância: criando hábitos saudáveis para as crianças em um mundo digital**. Shimi Kang; tradução Tássia Carvalho. 1. ed São Paulo: Editora Melhoramento, 2021.

LACERDA, Maykon Albuquerque. **O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia>.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

LINS, Claudia Maisa Antunes. **Diálogos do riso: um campo aberto para repensar a arte e a educação**. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Coimbra, Portugal, 2020.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Redação Acadêmica: princípios básicos**. 1. ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da Filosofia; problemas de Psicologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir e Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores)

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho (orgs.). **PIBID: abrindo a caixa de Pandora para a formação docente**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane; MARTINS; Josemar da Silva. O PIBID e as práticas docentes com a educação contextualizada no Semiárido brasileiro. **REVASF: Revista da Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**. Dossiê “PIBID: contribuições e desafios da formação docente de professores no Semiárido brasileiro”, v. 10, n. 23, p. 137-166, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- **Metodologia do trabalho científico** [Livro eletrônico]/ Antônio Joaquim Severino. - 2. ed.-São Paulo; Cortez, 2017 4,4; ePub.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. in: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDAO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. 8ª impressão. São Paulo: Contexto, 2025.

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

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **#Menos Telas #Mais Saúde: atualização 2024**. Rio de Janeiro: SBP, 2024. Disponível em:<https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604c-MO__MenosTelas__MaisSaude-Atualizacao.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025

TRELEASE, Jim. **Manual de leitura em voz alta**. 1° ed. Campinas, SP: CEDET, Kirion, 2023.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.

APÊNDICE

REVISTA DIGITAL

<https://heyzine.com/flip-book/e09554765d.html>

DIÁRIOS DE BORDO

<https://drive.google.com/drive/folders/1mCqPvICuzWwon0MhTYYPo8-Y1a2gNFsJ?usp=sharing>